

GERALDO BALDUÍNO HORN

TEORIA E MÉTODO EM HISTÓRIA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de Concentração em Currículo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Acácia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

1995

GERALDO BALDUÍNO HORN

**TEORIA E MÉTODO EM HISTÓRIA:
IMPLICAÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre
do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná,
pela comissão formada pelos professores:**

Orientador:

**Prof.^a Acácia Zeneida Kuenzer
Setor de Educação da UFPR**

Co-Orientador

**Prof.^a Maria Auxiliadora Schmidt
Setor de Educação da UFPR**

Curitiba, 14 de setembro de 1995

A todos os professores de História e alunos das
Escolas Municipais de Curitiba

Dedico

Com carinho e admiração agradeço:

À esposa Vera Lúcia e à filha Aline Tainá pela compreensão e apoio nos momentos difíceis;

Às professoras Acácia Kuenzer e Maria Auxiliadora Schmidt pela paciência, disponibilidade, seriedade e rigor com que acompanharam passo a passo a construção deste trabalho;

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado em Educação da UFPR, em especial da área de Educação e Trabalho, cujos ensinamentos muito contribuíram para este trabalho;

À amiga Carmen Lúcia pela dedicação, paciência e auxílio na revisão do texto;

Aos professores Sirley e Marcos do Departamento de História da UFPR pelos apontamentos e encaminhamentos sugeridos no ato da “qualificação” dessa dissertação;

A todos os colegas e amigos que discutiram e me auxiliaram ao longo dessa caminhada.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....v

RESUMO.....vii

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO BÁSICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA PMC-1988-1991 13

1.1. CONTEXTO HISTÓRICO 13

1.2. A CENTRALIDADE DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO
DE HISTÓRIA22

1.3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO CURRÍCULO BÁSICO DE 1991
X A PERSPECTIVA MARXISTA DO CURRÍCULO34

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO BÁSICO DA PMC - 1991 47

2.1. O OBJETO DA HISTÓRIA E O CURRÍCULO BÁSICO DE 199152

2.2. AS CATEGORIAS.....58

2.2.1. *PODER* 58

2.2.2. *CULTURA* 62

2.2.3. *O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO* 68

2.3. A HISTÓRIA ENQUANTO PROCESSO 79

2.4. NOVAS ABORDAGENS DO MATERIALISMO HISTÓRICO86

2.4.1. *TEMPO, CRONOLOGIA E TRABALHO* 103

2.4.2. TEMPO E HISTÓRIA: A QUESTÃO DA RECORRÊNCIA HISTÓRICA.....113

CAPÍTULO 3

MÉTODO, HISTÓRIA E CURRÍCULO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	122
3.1. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA	122
3.2. EM BUSCA DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	137
3.3. A PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA	145
3.4. O DOCUMENTO COMO EXPRESSÃO DA HISTÓRIA CONSTRUÍDA POR HOMENS REAIS.	152

CAPÍTULO 4

MÉTODO, HISTÓRIA E CURRÍCULO: UMA NOVA ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS	158
4.1. MÉTODO, HISTÓRIA E CURRÍCULO	158
4.2. TEMATIZAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE UMA NOVA ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
BIBLIOGRAFIA.....	188

RESUMO

A problematização da teoria e do método do ensino de História na rede municipal de ensino de Curitiba foi o desígnio desta pesquisa. Sob o arcabouço materialista histórico renovado, através das categorias poder, cultura e trabalho, o encontro se deu de modo a explicitar as dissensões que ocorrem entre a proposta de ensino, sistematizada no Currículo Básico de 1991, e o cotidiano escolar. Esse documento, apesar de assumir um discurso marxista, propondo a se constituir em superação da Pedagogia-Histórico-Crítica, foi operacionalizado em seus baldios, retrocedendo à concepção da História fragmentada em etapas, conforme a mais arraigada tradição oitocentista. O emergir de tal resposta elaborou a demanda por novas abordagens para método, história e currículo, o que foi realizado a partir do próprio currículo e dos depoimentos dos professores e profissionais da área, buscando-se perscrutar o objeto da história, a noção de tempo e processo histórico. Assim, identificou-se a necessidade da prática social como ponto de partida, vivência que permite tanto construir a história, como olhar seus registros enquanto expressão desse processo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo estabelecer, à luz da perspectiva renovada do materialismo histórico, uma análise crítica dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o Currículo Básico/91¹ da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba(PMC) e, em especial, propõe-se a investigar o processo de ensino de História de 5ª a 8ª séries, tendo como princípio de análise a problemática que envolve a relação **educação e trabalho**, tanto no plano teórico quanto na ação, bem como, da questão do método e suas implicações didático-pedagógicas.

Tomamos como parâmetro de análise, as mudanças ocorridas na política educacional brasileira na década de 80 e, com elas, o surgimento e a afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica, que com o processo de consolidação da **abertura política**, tornou-se um dos fatores decisivos na revisão e reconceptualização do saber escolar como um todo e, principalmente, de seu papel no contexto social, político e econômico da sociedade brasileira.

Por um lado, impõe-se teoricamente, a necessidade de renovar a concepção e a metodologia do ensino nos vários campos do conhecimento humano e em todos os níveis de escolaridade, o que, de certa forma é determinado pelas mudanças de concepção de homem, sociedade e ciência, que vinham ocorrendo em função da transformação das relações sociais e de produção da sociedade daquele momento histórico. De outro lado percebemos que

¹ Elaborado por Ivanice M. de A. Garcia, Janine de S. Malanski, Mara Silva Lima e Wilma de Lara Bueno, o Currículo Básico/91, da disciplina em análise, foi intitulado História: a construção da vida e do homem em sociedade.

algumas práticas escolares, mesmo que isoladamente, romperam com as modalidades tradicionais de ensino, tanto no sentido de sua concepção como da metodologia empregada. No Brasil, face à conjuntura política, a visão tradicional se manifestou pelo viés tecnicista, hegemonicamente presente no âmbito tanto da sociedade civil através dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, como da sociedade política em seus órgãos burocráticos de controle, legislação, etc.

A discussão em torno do ensino de história situa-se dentro de um contexto mais amplo de mudanças estruturais, precisamente, a partir de meados dos anos 80, quando, em decorrência do debate que atingiu alguns Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, dentre outros, os planos curriculares passaram a abandonar, gradativamente, a disciplina de Estudos Sociais que, embora introduzida no Brasil desde 1959 nos cursos vocacionais e experimentais, foi instituída no ensino formal pela ditadura militar, separando, assim, as disciplinas História e Geografia. Essa autonomia possibilitou aprofundar cada vez mais o estatuto científico de cada disciplina, pois embora concebidas como matérias afins, cada qual possui sua especificidade no campo científico, tendo um objeto de estudo próprio. Tal especificidade fora diluída pelo Regime Militar por razões políticas e ideológicas, principalmente.

A **autonomização** da História enquanto disciplina no Estado do Paraná e no município de Curitiba, consolidou-se, através das respectivas Secretarias de Educação, entre os anos de 1985 e 1986. Na PMC o processo de solidificação de uma nova proposta curricular para a área de história passou a ser discutida em todas as instâncias do 1º grau, da 1ª à 8ª série, sendo que sua sistematização oficial, em forma de pressupostos e programa, ocorreu inicialmente no ensino de 1ª a 4ª séries e, posteriormente, em 1988², com o

² Resultando no Currículo 88: Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba: PMC, 1988.

surgimento de um esboço para o nível de 5ª a 8ª séries que foi oficializado em 1991 e reescrito em 1992 e novamente reescrito em 1994, o qual está em vigor no momento.

Decorre daí a delimitação do objeto de estudo em questão, isto é, o recorte epistemológico proposto, direcionado à análise da proposta de ensino de História do Currículo Básico da PMC de 1991, procurando perceber seus caminhos e descaminhos, avanços e recuos, tendo como **fio condutor** o materialismo histórico.

Portanto, a temática a ser examinada nesse estudo, pauta-se no trabalho como princípio organizador da teoria curricular de História e vê nas relações sociais e de produção, o objeto da história e na dialética o método de produção de conhecimentos. Essas questões foram amplamente discutidas por Gramsci³, com base em Marx⁴ e por outros marxistas contemporâneos⁵.

A problemática do presente estudo inspira-se, de um lado, no pressuposto teórico de Gramsci, da necessidade de se formar um novo intelectual, **intelectual moderno** , diretamente produtivo, capaz de atuar com eficiência prática e política e, de outro lado, na percepção dos avanços teórico-práticos da Pedagogia Histórico-Crítica, na atual conjuntura da educação no Brasil, que tem se empenhado em fazer a crítica do velho princípio educativo, ao mesmo tempo em que busca superar historicamente as teorias crítico-reprodutivistas e, da necessidade de aprofundar os estudos no campo da teoria da história que possibilitem avançar no que se refere à metodologia do ensino.

Enquanto fundamento, em sentido epistemológico, o trabalho constitui a principal categoria que sedimenta a concepção gramsciana de **escola unitária** , abrangendo tanto o

³Verificar em GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história** . 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

⁴Verificar em MARX, Karl. **A ideologia alemã** . v. 1. 3 ed. Trad. Conceição Jardim; Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editora presença, s.d.

⁵ Entre os marxistas contemporâneos podemos citar Manacorda, Saviani, Nosella, Kuenzer e Frigotto, além de historiadores como Thompson, Hobsbawn e Hill, dentre outros. Assim, a partir do início dadécada de 80

primeiro como o segundo grau, uma vez que a base da cultura, da educação e da escola é a prática produtivo-política do mundo do trabalho industrial como tendência natural da sociedade moderna. É por essa razão que Gramsci apontou, segundo Frigotto, para a necessidade de se estudar a prática-trabalho da sociedade moderna à luz da ciência-trabalho e história-trabalho. Isto é, segundo Gramsci, a escola unitária não deve empenhar-se para uma formação estritamente profissional buscando atender o mercado de trabalho, ao contrário, deve ser formativa, de cultura geral, humanista. Trata-se de propiciar ao educando uma formação sólida, voltada, não ao vago mundo do trabalho, mas através do ensino da linguagem do trabalho industrial moderno, garantir uma visão geral superior, capaz de dar conta da complexidade das relações sociais de produção da sociedade contemporânea e, por conseguinte, da produção de sua existência.

Da mesma forma como a escola de segundo grau volta-se à pedagogia progressista, comprometida com a cultura geral diferente e, portanto, comprometida com a formação de sujeitos políticos e produtivos, potencialmente dirigentes, a proposta curricular de História para o primeiro grau deverá ter como função básica a superação do saber enciclopédico e fragmentado. Há que se voltar para uma concepção de ensino de História e uma nova metodologia que permitam melhor apreender o movimento do real e sua transformação na perspectiva defendida pela visão Histórico-Crítica e, portanto, pelo materialismo histórico.

Inúmeras pesquisas já demonstraram que o processo de ensino-aprendizagem de História não atende às exigências do atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira que, embora dependente e submetida aos interesses externos e da divisão internacional do trabalho, inclina-se, claramente, à crescente industrialização, onde as atividades práticas (não

foram produzidos vários trabalhos, dissertações e pesquisas, sendo que alguns programas de pós graduação passaram a privilegiar a temática.

por acaso) incorporam cada vez mais ciência e tecnologia. Na prática, a escola, não dá conta de suprir as necessidades criadas pela sociedade contemporânea, da crescente cientificização da vida social e produtiva, o que constitui um sério desafio a ser enfrentado na teoria e na prática educativa.

A importância de tomarmos o trabalho como princípio de investigação do ensino de História e, portanto, como eixo de análise científica dos conteúdos de História, parte do pressuposto epistemológico marxista de que o trabalho humano, historicamente, impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana, e por conseguinte, é atividade pela qual o homem domina as forças naturais; humaniza a natureza; se humaniza, auto produzindo-se pela atividade criadora. Assim o homem, pelo trabalho, vai se transformando e transformando a natureza, dominando-a, descobre suas leis; vai acumulando experiências/vivências que se transformam em teorias, ciência e saber.

Assim, para que se possa estudar o trabalho como princípio organizador da proposta curricular de História na segunda fase do primeiro grau, torna-se imperativo perceber suas conexões com a produção do conhecimento, na medida em que este representa a sistematização formal, intelectual, dos resultados da atividade prática.

É nesse sentido que se propõe o resgate da reflexão sobre os fundamentos teóricos da natureza do trabalho e da produção de conhecimentos, que na ótica capitalista serve para justificar e legitimar, no nível das relações sociais, a hegemonia do capital sobre o trabalho. Esta relação, segundo Kuenzer, com base em Marx, se concretiza no seio da sociedade sob duas formas básicas de aprendizado do trabalho: a escola voltada ao aprendizado do trabalho intelectual, e a prática para o aprendizado instrumental.

Embora o atual estado da arte do tema em questão aponte para avanços significativos no plano da crítica ao velho princípio educativo e de algumas propostas de

reorganização do currículo, persistem ainda, lacunas no entendimento do que seja tomar o trabalho como princípio organizador dos conteúdos de História bem como da metodologia de ensino, haja visto que onde já se implantou uma **nova** proposta pedagógica, a seleção de conteúdos não vem acompanhada de discussões metodológicas. Eis porque torna-se necessário aprofundar as propostas existentes e, nesse caso, o Currículo Básico/91 da PMC, no sentido de apreender seus limites e possibilidades, buscando traçar novos rumos.

Uma avaliação preliminar permite algumas considerações gerais sobre esta proposta. Percebe-se uma falta de clareza que não está só na concepção da história que se ensina, mas também no processo metodológico utilizado, como por exemplo, da confusão entre método e técnica, que está muitas vezes em clara contradição com a concepção geral da qual decorre. Assim, o conteúdo, apesar de seu caráter progressista, utiliza-se do método de ensino tradicional, formalista, seguindo passos do velho princípio educativo. Ao mesmo tempo, notamos na atuação do professor, de modo geral, um descompasso entre a teoria e a prática. O que se percebe, a priori, é a existência de concepções que não levam em conta que a produção do conhecimento é historicamente determinada, tornando-se necessário, no processo de ensino básico, o domínio das formas de produção do conhecimento histórico por parte do professor.

Tendo esclarecido os pressupostos básicos gerais que permitem situar e delimitar o presente objeto de investigação, faz-se necessário, por outro lado, uma abordagem mais específica no campo da própria história: quanto à forma como se dá o processo de produção de conhecimento histórico no âmbito da história (historiografia) marxista renovada. Ou seja, como a questão do trabalho e do método dialético estão postos como elementos fundamentais de produção da historiografia marxista da chamada nova Esquerda Inglesa.

Ao investigar esta dimensão do objeto, propomos, em sentido amplo, um cruzamento da concepção geral de trabalho, da forma como aparece em Marx, com os

procedimentos teórico-metodológicos dos historiadores ingleses, Thompson e Hobsbawn, principalmente, que tomam o mundo do trabalho como fundamento da produção científica da história.

Após a Segunda Guerra Mundial, decepcionados com o dogmatismo stalinista, começaram a surgir na Europa, historiadores, entre os quais, os acima citados, preocupados em representar a história a partir de uma nova leitura de Marx. Por serem historiadores que se consideravam dentro de uma tradição marxista, não ortodoxa, apostaram na perspectiva do materialismo histórico, de seus supostos e da construção da sociedade, quando sinalizaram, principalmente, para o fato de que a produção do conhecimento é social, o que significa afirmar que o historiador, ao produzir conhecimento, não o faz de forma neutra e apolítica (como preferem os positivistas), mas se envolve com ele a partir do seu presente e, portanto, a partir de sua posição social. Nesse sentido, segundo Fenelon “Toda a produção do conhecimento é fruto de um contexto social, e como tal, carrega supostos e pressupostos, uma teoria sobre a história, que, certamente, marcam a investigação.”(FAZENDA. 1992, p. 124).

Partindo da concepção de que o conhecimento histórico é produzido socialmente e de que o saber é cumulativo, em oposição à idéia de um saber finito e acabado, Thompson discutiu em **A Miséria da Teoria**, a construção do objeto, do saber histórico. Para ele, os fatos são construídos pelo historiador. Os fatos não têm voz em si mesmos. Não basta documentá-los e colecioná-los, é preciso construí-los, interrogando as evidências.

O entendimento dessa postura historiográfica de que o conhecimento é produzido socialmente, tem levado à uma crescente investigação na atualidade de temas que, como afirmou Fenelon,

...exigem a compreensão dos nexos e das relações sociais imbricadas nas formas de expressão da atividade humana, em todas as suas manifestações [...] uma compreensão

da História Social do Trabalho que nos permita superar as simples denúncias da exploração de classes e consiga compreender como essa relação se traduz na vida em todos os seus momentos. (FENELON, 1984, p. 22).⁶

Percebemos, portanto, que os marxistas em suas análises histórico-sociais, além de especificarem as estruturas econômicas e culturais, confrontando-as, não se limitaram ao âmbito estritamente institucional da ação do Estado, mas buscaram ampliar a noção de política na perspectiva de abranger todo campo de luta de classes com toda multiplicidade de formas de poder presentes nas estratégias de controle das forças de trabalho.

Na base dessa concepção de apreensão do real, encontra-se o trabalho como categoria fundante capaz de captar e problematizar as relações humano-sociais, a dominação e exploração, a vida, a educação, o processo de constituição das classes, a correlação de forças entre capital e trabalho e assim por diante.

Uma vez evidenciado o que se pretende perquirir e os fundamentos básicos das categorias, **método, trabalho e ensino de História**, que norteiam este estudo, falta ainda demonstrar como essa pesquisa foi realizada. Isto é, que procedimentos metodológicos sustentam essa investigação. Trata-se de apresentar, sucintamente, algumas considerações sobre a metodologia utilizada.

Averiguar os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção do ensino de História do Currículo Básico/91 da Secretaria Municipal de Educação da PMC, bem como os encaminhamentos metodológicos decorrentes, constitui o problema proposto para o presente trabalho. A natureza do objeto central do estudo, a metodologia do ensino de História, levou à opção pela metodologia dialética de investigação. Uma vez que se tomou essa decisão, três questões fundamentais, do ponto de vista teórico, devem ser observadas logo de início:

⁶ Conferência proferida por Dea Ribeiro Fenelon (UNICAMP e PUC-SP), sob o título **Trabalho Cultura e História Social: perspectivas de investigação**, no Encontro Regional de História do Núcleo Regional da ANPUH, em São Paulo, set/84.

- perceber qual é a concepção de História assumida pelo Currículo Básico/91, comparando-o ao seu antecessor, Currículo Básico de 1ª a 4ª séries, de 1988;
- entender como foi estruturada a proposta do ensino de História no Currículo, que problemas apresenta e quais as sugestões para superá-los;
- apontar para princípios norteadores que possam contribuir na estruturação de uma proposta curricular para o ensino de História na perspectiva do materialismo histórico renovado.

Tendo delimitado o problema, tomando como base os pontos acima mencionados, percebemos que não seria possível analisá-los adequadamente apenas por suposições ou hipóteses que foram surgindo ao longo do estudo ou preestabelecidas, pois correríamos o risco de ficarmos apenas em especulações secundárias sem que as questões centrais fossem efetivamente tratadas. Em vista disso, além da literatura específica do campo de investigação, decidimos tomar como **material empírico**, enquanto instrumental de análise, o próprio texto **Currículo Básico** em vigência e entrevistas realizadas junto aos professores e especialistas da disciplina de História que atuam na PMC.

O **empírico** fez-se necessário, não para comprovar ou refutar posições fechadas, acabadas ou pré-determinadas teoricamente, mas no sentido de apontar possíveis contradições existentes ao nível da teoria e da prática, para poder, dessa forma, sugerir novas perspectivas no entendimento do saber escolar e, em específico, do ensino de História.

Portanto, para apreensão da realidade do ensino de História tanto a nível da concepção quanto da metodologia empregada, que se constitui em cerne desta investigação,

e da análise das categorias específicas, como: o objeto da História, a noção de tempo, o processo histórico, a produção do conhecimento, foram realizadas entrevistas com professores e especialistas que atuam na área de História na segunda fase do primeiro grau no sistema municipal de ensino.

As primeiras entrevistas foram realizadas com os professores do serviço de supervisão da disciplina, da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de situar e contextualizar a questão, bem como, para discutir a suposta concepção pedagógica que tentava por em **xequê** a visão Histórico-Crítica, presente no Currículo Básico de 1988, em favor da chamada **Ciência da História**. Em seguida, passamos a entrevistar os professores de 5ª a 8ª séries, das oito escolas da rede municipal de ensino. Ao todo contamos com depoimentos de vinte professores e dois supervisores, em um universo de trinta profissionais. Tomamos o cuidado, na amostragem, de atingirmos todas as escolas e todas as séries, sem que houvesse um critério rígido de percentuais a serem atingidos, uma vez que os pressupostos metodológicos e a concepção, na essência, não mudam de uma série para outra nem de uma escola para outra, o que já seria uma contradição, pois, trata-se de escolas que possuem um núcleo comum: são públicas e estão inseridas numa mesma realidade sócio-econômica, ou seja, suas alteridades não as diferenciam.

É importante ressaltar que a técnica de entrevista adotada, entrevista aberta, inspira-se nos princípios da pesquisa qualitativa e é aqui concebida da forma como é definida e caracterizada por Ludke e André:

...na entrevista a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...] entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém [...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] permite conexões, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. (LUDKE e ANDRÉ, 1983, p. 33-34).

Com horário marcado antecipadamente no próprio estabelecimento de ensino, local de trabalho, as entrevistas foram aplicadas individualmente a cada professor, procurando obter o maior número de informações possíveis em torno das questões de interesse da pesquisa. De modo geral o roteiro de entrevista proposto, não foi aplicado rigidamente nem de igual maneira a todos os entrevistados, mesmo por não se tratar de um questionário. No entanto, as questões centrais do roteiro de uma ou de outra forma foram abordadas: concepção de história, concepção metodológica, produção do conhecimento, categorias específicas de história, noção de tempo, material didático, avaliação.

A princípio não foi objetivo das entrevistas, ao obter a opinião dos profissionais, verificar o grau de entendimento por série, por tempo de experiência ou qualquer outra comparação quanto a um ponto específico ou qualquer outra coisa do gênero. Isso, evidentemente, comprometeria o resultado final, já que não se trata de uma pesquisa comparativa ou de caráter quantitativo, mas sim de verificação do entendimento conceitual e do domínio teórico que o professor tem sobre a sua atividade prática para poder melhor refleti-la. Enfim, buscamos enfocar através das entrevistas, muito mais a coerência entre teoria e prática, do que propriamente a soma de opiniões enquanto resultado explicativo ou suficiente para a análise.

Além dos depoimentos, procuramos também proceder a análise dos Currículos de 1988 e 1991, mas tomamos como empírico, em sentido estrito, o Currículo Básico/91, conforme mencionamos anteriormente, no que se refere à temática em questão. Enquanto documento, na qualidade de **empírico** imediato, já sistematizado, buscamos desvelar as camadas de conhecimento que o estruturam, além de desvendar as várias tendências teóricas que constituem o discurso do saber histórico escolar na sua especificidade.

Paralelamente à análise das fontes empíricas, com base nos últimos ensaios e pesquisas de historiadores, pensadores e/ou pedagogos marxistas, buscamos identificar e aprofundar categorias auxiliares apontadas pelo currículo, bem como as que deveriam permear a análise curricular. Isso permite, por outro lado, resgatar o verdadeiro sentido da relação ensino de História e trabalho no primeiro grau. Ou seja, o trabalho não pode ser visto na perspectiva da **preparação para o trabalho**, mas como princípio fundante da proposta curricular e, por conseguinte, da metodologia do ensino de História.

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO BÁSICO E O ENSINO DE HISTÓRIA DA PMC-1988-1991

1.1. CONTEXTO HISTÓRICO

O Currículo Básico de 1ª a 4ª séries de 1988 se pautou na concepção Histórico-crítica . O Currículo Básico de 1991 se utilizou de fragmentos do documento de 1988, aglutinando-os, com enxertos diversos, em uma postura eclética pouco elaborada. Analisar as relações entre esses dois documentos se constitui na proposta do presente capítulo.

Com o intuito de situar historicamente o surgimento e a afirmação da proposta curricular da rede municipal de ensino de Curitiba, fundada na Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos - início da década de 80 - cabe ressaltar, inicialmente, que os princípios e metas definidos no período pós-64 no âmbito das políticas sociais em nível nacional, de modo especial na educação, não foram concretizados conforme o discurso. Ao contrário, evidenciou-se ao longo dos anos uma dissensão ainda hoje em voga, entre os objetivos que são enunciados nos planos de governo e a prioridade real sobre a qual o Estado atua.

O discurso oficial dos 20 anos de regime militar, no campo educacional, procurou configurar, como objetivo declarado, a busca de equidade social. A primeira etapa até a sua consolidação em 1974, concentrou os esforços no sentido de garantir reformas na legislação de ensino em todos os graus. Daí a aprovação da Lei nº 5.692/71 que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus. Ao nível do discurso, pretendia-se com isso democratizar o acesso à

educação escolar permitindo a todos a igualdade de oportunidades perante o mercado de trabalho.

Após esse período, a partir de 1975, com o aprofundamento da crise econômica e política refletida no campo social, a política educacional, inspirada na Teoria do Capital Humano⁷, passou a criticar, em seu discurso, a concentração de renda e se propôs a corrigir as desigualdades sociais. Em contrapartida, percebe-se que essa política educacional reforçou ainda mais o mecanismo de exclusão social das camadas menos favorecidas da escola.

Em 1984, segundo Germano, 60,6% da população economicamente ativa era constituída por uma força de trabalho praticamente analfabeta, ou seja, ou que nunca estudou, ou que frequentou a escola, no máximo até o primário. “Esse processo acabou por desqualificar e degradar o ensino público, notadamente de 1º e 2º graus e por transformar a educação em mercadoria de alto custo.”(GERMANO. 1993. p. 267). A retórica do Estado proclamava a equidade, mas na realidade promovia a desigualdade social.

A verdadeira prioridade do Estado brasileiro pós-64, portanto, foi a de construir o **Brasil Potência** com base nas Forças Armadas, o que na versão neoliberal dos governos civis pós-ditadura passou a significar o **Brasil 1º mundo**. Ambos, militares e civis, voltaram-se aos interesses da alta burguesia nacional e do capital transnacional.

Os governos Médici (1969-1974) e Geisel (1974- 1979), e em especial o segundo, priorizaram o modelo do capital associado e transnacional, que teve a sua origem na segunda metade da década de 1950. O primeiro concentrou seus esforços em grandes obras como a Transamazônica, a ponte Rio Niterói. A União gastou em 1971, 23% do seu orçamento com as forças militares, enquanto destinava apenas 6,3% à Educação. O governo Geisel empenhou-se em desenvolver grandes projetos econômicos como Itapu, Açominas, Ferrovia

⁷ Trata-se de uma teoria elaborada por Theodore Schultz, centrada na valorização do homem enquanto possibilidade de investimento que garanta um retorno lucrativo. Suas obras *O Capital Humano* e *O Valor Econômico da Educação*, introduziram essa visão no contexto das Ciências Humanas e Sociais. 1973.

do Aço e outras. Tudo isso com recursos externos de alta capitalização para o setor privado e estatal.

Vários outros exemplos poderiam ser mencionados para demonstrar a prática dos governos militares, no entanto, interessa-nos configurar apenas a contradição entre os objetivos proclamados e a real prioridade da ação do Estado, uma vez que evidenciava-se com a chamada **abertura política**, mais precisamente a partir de 1981, uma acentuada crise econômica conduzindo o país à recessão.

Em princípios dos anos 80, configura-se claramente a existência de uma crise econômica. Os programas educacionais para as denominadas populações carentes do meio rural e das periferias urbanas (Pronasec/Prodasec) - constantes no III PSECD 1980-1985 - faziam veementes apelos em favor de uma melhor distribuição de renda quando, na realidade, ocorria o contrário. [...] No campo educacional, o Regime legou, igualmente, uma dramática herança que se projeta na atualidade. (GERMANO. 1993. p. 268-269).

Os dados do MEC de 1985, segundo esse autor, divulgaram a existência de 20 milhões de analfabetos no país, sendo que um quarto dessa população com idade igual ou superior a 15 anos e cerca de oito milhões de crianças em idade escolar se encontravam fora da escola.

Consolidado o processo de **abertura política** em meados dos anos 80, coube ao governo do Presidente Sarney administrar a profunda crise conjuntural/estrutural herdada do período militar e ao contrário do que se esperava, não foi amenizada em seu governo.

A insatisfação popular frente à recessão e à incompetência do poder executivo e legislativo para o enfrentamento da crise, provocou um desenfreado movimento grevista, cujas raízes estavam nos movimentos operários do ABC Paulista⁸ do final da década de 70, mas que se alastrou nos mais variados setores da vida produtiva do país.

⁸ Pólo industrial do Estado de São Paulo formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano.

O governo procurando encontrar saída, lançou mão de um conjunto de medidas, planos e pacotes para estabilizar a economia, mas não passaram de soluções momentâneas e paliativas que não conseguiram, ao longo dos anos, conter a inflação e o achatamento salarial.

Diante do caos social (miséria, analfabetismo, desemprego, arrocho salarial...) na década de 80, a sociedade civil brasileira, após anos de repressão, reencontrou o caminho de sua organização política, fazendo surgir associações de bairro, sindicatos, associações profissionais, movimentos de mulheres, movimentos estudantis e, principalmente, a formação de novos partidos políticos. No que se refere à educação, observa-se a busca de maior identidade tanto no campo específico da categoria profissional, quanto no compromisso com a qualidade do ensino como suporte, estratégia e mediação no processo de transformação da estrutura social injusta.

A perspectiva de novas conquistas ao nível da superestrutura, no campo jurídico, levou alguns setores mais expressivos e organizados da sociedade civil a participar da discussão em torno da nova Constituição, enviando sugestões ao Congresso Constituinte, eleito em 1986, na tentativa de ver assegurados direitos básicos ainda não contemplados pela legislação até então vigente. Entre outros segmentos, a educação teve papel decisivo no encaminhamento de propostas, embora, não obtendo resultados significativos.

De modo geral podemos considerar a década de 80 como um período de grande mobilização em busca de transformações que, no entanto, não se concretizaram tendo em vista os determinantes econômicos e a debilidade do governo em solucionar os graves problemas herdados do regime militar.

A política recessiva com base nos altos índices de inflação, as perdas salariais sucessivas das três últimas décadas, a queda da produção industrial, a desigualdade da distribuição da renda, afetou o conjunto da classe trabalhadora, gerando uma insatisfação generalizada e, por conseguinte, um amplo movimento de greves em todo o país. No campo

da Educação houveram paralisações em todos os níveis do ensino público. Na greve dos professores do Estado do Paraná em 1988, ficou evidenciada a contradição entre o discurso democrático (demagógico) em voga e a prática autoritária do governo quando agrediu os professores com bombas de gás e cavalaria, como recurso para desmobilizar e não atender as reivindicações da categoria.

É no bojo desse movimento mais amplo que devemos refletir e buscar entender os fatores que influenciaram na definição de uma nova política pedagógica no âmbito da rede municipal de ensino em Curitiba, refletindo na reformulação do Currículo nos vários campos do conhecimento humano, e de maneira especial, na disciplina de História que é objeto dessa investigação.

Em 1988 a Secretaria Municipal de Educação sistematizou a primeira proposta de Currículo Básico. Foi o produto de um processo de discussão deflagrado a nível nacional na década de 80 através de várias concepções pedagógicas, entre elas a Pedagogia Histórico-Crítica que tinha como protagonista de destaque, intelectuais como Saviani, Libâneo, Mello, entre outros. O discurso do partido hegemônico, PMDB, e dos outros partidos de esquerda, passaram a resgatar a questão da democratização da educação, a importância do conteúdo na escola pública, o papel da escola e da educação como mediadoras do processo de transformação social.

O PMDB do Paraná, nas gestões José Richa (1982-1986)/Álvaro Dias (1986 - 1990), e de Curitiba, nas gestões Fruet (1982-1985)/Requião (1985-1988), sofreu forte influência dessa nova tendência na Educação. A escola passou por uma profunda revisão teórica, elaborando uma crítica à Escola Nova e à visão Crítico-reprodutivista, principalmente no que se refere ao papel do pedagogo como agente fundamental dessa mudança.

Em 1983, na gestão Fruet, iniciou-se um trabalho de discussão junto com os professores e profissionais de todas as áreas do conhecimento. Palestras, seminários,

encontros organizados pela Secretaria de Educação e ministrados por Saviani, Kuenzer e outros, proporcionaram uma reflexão crítica da literatura em Educação, apontando para possíveis avanços da educação formal no plano conjuntural e estrutural da sociedade brasileira, na perspectiva de consolidar uma perspectiva de ensino na visão da Pedagogia Histórico-Crítica. Ou seja, a síntese de uma educação voltada aos interesses dos setores menos favorecidos, de uma escola pública com qualidade, como já defendiam Marx, Gramsci, Snyders e Manacorda, entre outros.

Isto constituiu-se, ao mesmo tempo, em desafio e **novidade**, na medida em que não havia suporte teórico capaz de dar conta do complexo terreno educacional, o que não deixa de ser, ainda hoje, uma realidade.

O período de 1983 até o final da gestão Requião, caracterizou-se como fase de discussão e aprofundamento. Somente em 1988 conseguiu-se colocar a proposta no papel de forma sistematizada. A esse respeito uma professora comentou:

Com Requião ocorreu a implantação da proposta. Teve todo um acompanhamento da proposta: como se fosse um filho que tinha que ser protegido...dava condições para a gente desenvolver a proposta. Hoje se o trabalho vai bem ou não, não tem ninguém interessado [...] No governo anterior a gente tinha assessoramentos. (quanto aos motivos da situação de hoje, afirmou:) é mais por acomodação do pessoal que está lá, falta de interesse. (PROFESSORA - 5ª série).

Pode-se afirmar, de certa forma, que na passagem da gestão Fruet para Requião, no propósito de dar continuidade ao trabalho, houve um salto qualitativo. Foi se formando um grupo de assessoramento às escolas nas várias áreas dentro da Secretaria de Educação; consolidou-se uma concepção de ensino/educação que vinha sendo estudada, resultando em uma proposta de currículo fundada na Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir de 1990 houve um retrocesso dessa discussão e no seu encaminhamento pedagógico. O governo Lerner (1989-1992) imprimiu uma outra política administrativa afetando todos os setores da vida pública municipal e, principalmente, a educação e a cultura.

Aquele debate, fruto de muita luta junto ao professor, mesmo aquele resistente ou que não possuía uma formação consistente, que na gestão Fruet foi tratado através de grandes seminários que se desdobraram posteriormente em assessoramentos por área, foi praticamente abandonado e destruído por questões de ordem política.

Esse trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica estagnou. A produção teórica anterior foi negada na prática, não sendo, no entanto, superada teoricamente. Os pequenos avanços, como por exemplo, o plano de carreira, assessoramento, seminários, foram desconsiderados. Começou a se falar em avaliação de desempenho, quando se deveria, primeiro, amparar prática e teoricamente o profissional em avaliação.

Por outro lado, é importante ressaltar que houve resistência por parte de algumas escolas que passaram a reivindicar o retorno de práticas já conquistadas, bem como o aprofundamento da crítica à nova proposta. Como resposta, alguns encaminhamentos e decisões foram tomadas pela Secretaria de Educação. A título de ilustração, buscando demonstrar a forma como se deu **continuidade** à qualificação profissional, conforme depoimentos colhidos junto a professores da rede, foi possível observar que os encontros de formação eram organizados e sistematizados pela **elite intelectual** da Secretaria ou por especialistas da área contratados para *escrever aulas* que eram ministradas por outra pessoa, ou melhor, alguém alheio à sistematização do conteúdo, *recitava* o curso de acordo com o texto escrito. Ora, se algum dos participantes ousasse levantar dúvidas ou divergências, esses **palestrantes** não se sentiam na obrigação de responder, até porque, não possuíam conteúdo suficiente ao enfrentamento polêmico. Isso reflete em absoluto, uma concepção calcada na separação entre teoria e prática, de intelectuais certamente partidários da dita neutralidade científica.

Tudo passou, novamente, a ser fragmentado no estilo da velha prática, ou seja, dentro da Secretaria, como houve um esvaziamento em torno da proposta anterior, propôs-se

a contratação de assessorias externas que pudessem dar um novo rumo às questões pedagógicas conflitantes. A **ajuda** veio das professoras Guaraciaba Tulio e Lígia Klein, de Maringá.

Suas críticas referiram-se, principalmente, aos protagonistas da concepção Histórico-Crítica. Assim, por exemplo, Guaraciaba Túlio contestou as conclusões a que Kuenzer chegou na obra **Pedagogia da Fábrica**, quando apontou para a questão da falta de domínio do saber do trabalhador sobre seu trabalho, da necessidade de superação dessa contradição posta pelo modo de produção capitalista (TÚLIO, [s.d.], [s.p.]). Guaraciaba Tulio contrapôs às conclusões de Kuenzer, afirmando que se o trabalhador domina o saber sobre o trabalho, com isso ele estará solucionando, de certa forma, a questão capital e trabalho, questão central do capitalismo, e isso seria, no mínimo, não enxergar a possibilidade de mudança social; seria acomodar o trabalhador nas condições oferecidas pelo capitalismo sem perceber o horizonte das mudanças estruturais em vista da construção do socialismo.

Outro aspecto da crítica na perspectiva da superação da concepção Histórico-Crítica, surgiu com Klein e Cavazotti⁹, quando se referiram à Ciência da História¹⁰. As autoras entenderam que essa pedagogia, ao propor a transformação social, afirmava que a escola seria uma das instâncias de possibilidades de transformação da sociedade, o que segundo as autoras, do ponto de vista da História, é uma afirmação falsa, porque segundo Marx, no qual diz se inspirar, uma sociedade está gestando no seu interior uma outra sociedade que não pode ser prevista historicamente.

⁹ Autoras do documento **Elementos teórico-metodológicos do currículo básico**. In: CURITIBA, Prefeitura Municipal. Currículo básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública 1989-1992. Curitiba: PMC, 1989. Este documento fundamentou o Currículo Básico da P.M.C. de 1991. Além desta sistematização, Klein e Cavazotti foram consultoras da proposta. Lígia Regina Klein é professora da rede pública de ensino de 1º e 2º graus do Estado do Paraná, Mestre em Educação, Filosofia e História da Educação; Maria A. Cavazotti é professora de Fundamentos da Educação da Fundação Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação, Filosofia e História da Educação.

¹⁰ O que caracteriza a Ciência da História é utilizar como chave da compreensão de qualquer realidade humana, a prática social dos homens. Na verdade não há a alegada contradição teórica, mas sim, uma

As autoras reafirmaram, na realidade, o crítico-reprodutivismo, a escola como aparelho ideológico do Estado, na medida em que afirmam que a escola não ultrapassa os limites da sociedade, no máximo, a reproduz.

Segundo Klein e Cavazotti, a sociedade vai se encaminhando de acordo com o seu processo, vai gestando suas formas de ser, de fazer, mas que o homem não pode prever. A história se dá num contexto, mas esse não é jamais determinado. Daí porque muitos professores de História procuram ensinar a sociedade brasileira de hoje a partir da história do Egito na antiguidade, exatamente porque não se determina o tempo, o lugar como objetos da história.

Ora, uma análise mais detalhada da proposta pedagógica (1991) mostra prática e teoricamente uma grande confusão, que poderia ser chamada, sob inspiração de Lefebvre, de **sopa metodológica**, pois de um lado se denunciou a ortodoxia marxista subjacente à Pedagogia Histórico-Crítica, e ao mesmo tempo, foram mantidos os pressupostos básicos do marxismo, mas sem a clareza necessária para que os professores pudessem traduzi-la na prática e construí-la coletivamente. Seria essa a dialética defendida pelo atual Currículo? Desta forma, ao não se ter uma clara definição, corre-se o risco de reafirmar o que já havia sido superado/negado na prática: a visão da história linear e factual.

Além da fragilidade e nebulosidade da proposta, os professores da rede, de modo geral, reclamam da falta de assessoria e acompanhamento pedagógico da atual gestão:

Eles acabaram com os assessoramentos. Esse ano não teve mais[...] O novo prefeito não tem interesse em dar continuidade. Tai o material, trabalhe. Eles deixaram solto, eles jogaram o material e você trabalha como quiser[...] O professor já tinha comprado a proposta, só que foi abandonada[...] Uma das pautas do Sindicato é a volta dos assessoramentos. (PROFESSORA de 5ª/8ª séries).

Esse ano não está tendo orientação: cursos[...], como nos anos anteriores. Não é possível se basear só no Currículo deles, da proposta, nos itens. Incluí outro tipo de material complementar. (PROFESSORA de 7ª s.).

Nós não recebemos nada até agora. Eu recebi da outra escola um tipo de guia[...] Nós não tivemos até agora [durante o ano de 94] um curso de História. Não tivemos orientação nenhuma da Secretaria e aqui a gente está sempre fazendo trocas de experiências. (PROFESSORA 5ª série-).

...fizemos um abaixo-assinado para que houvesse uma semana móvel - uma semana de cursos - que até o ano passado tinha, depois eles suspenderam. (PROFESSORA de 5ª série).

1.2. A CENTRALIDADE DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta da área de História de 1991, resultante da revisão crítica do programa de 1988, basicamente buscou redimensionar a teoria da aprendizagem sócio-interacionista e um ajuste de contas com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que, segundo o grupo de História da Secretaria, que contribuiu na elaboração do Currículo-91, estava sendo superado do ponto de vista metodológico.

Comparando os fundamentos do plano de 1988 e 1991 a supervisora da área de ensino de História (1994) afirmou que a concepção mudou:

Em 1988 predominava a concepção Histórico-Crítica que é muito piagetiana e por isso construtivista, enquanto que a concepção Histórica vai mais por Vigotski, dentro da teoria do conhecimento [...] A visão Histórico-Crítica não foi superada, houve um avanço, na medida em que se passou a estudar as novas correntes da História: a Nova História, Vigotski. Eu acredito que não houve um rompimento, porque tem muita coisa em comum, mas muda o enfoque. Por exemplo, na visão Histórico-Crítica, é predominante o ir e vir: presente-passado, passado-presente; na visão Histórica você parte do presente[...] primeiro você situa o presente histórico, depois analisa como é que o presente foi construído. (SUPERVISORA).

Ora, a concepção de História presente no Currículo Básico de 1988 apregoava a necessidade de uma nova visão do conteúdo e de um novo método de ensino de História, no sentido de resgatar a História como Ciência. A seleção de conteúdos deveria dar ao aluno a compreensão de que ele é sujeito da história, agente transformador da realidade, ao contrário da História Tradicional que o tornava mero expectador e objeto.

A construção da História como ciência, assim concebida, se fundamentava em alguns princípios básicos, tais como:

Entender a História como devir do Homem, ou seja, a História deve ser tomada como produto da ação de todos os homens[...] o conceito de trabalho deve ser entendido não apenas como produção e satisfação das necessidades mas, também, como um processo de atividades em que o homem se desenvolve a si mesmo como expressão de energia humana, da criatividade, da individualidade e da espiritualidade assumindo, então a condição de sujeito da História; a História é o produto da prática concreta do Homem[...]; a História é um processo dinâmico, contínuo, total e plural... (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, p. 102).

Percebe-se em tal proposta, uma clara intencionalidade política e metodológica. Buscou-se romper com a suposta neutralidade que justifica a história ensinada como um amontoado de fatos justapostos e logicamente organizados. Ao contrário, sinalizou para um estudo das sociedades no tempo e no espaço buscando compreender as semelhanças existentes entre as sociedades ao mesmo tempo e em tempos diferentes. Isso indica a superação da facticidade e da fragmentação do conhecimento histórico, numa perspectiva de resgate da totalidade do fenômeno histórico.

Na mesma direção, procurou-se romper com a relação causal, causa e consequência, como se o estudo de História se limitasse apenas à análise dos fatos cronologicamente ordenados, desconsiderando os múltiplos aspectos, as rupturas, o dinamismo que marca os movimentos sociais e/ou a formação das sociedades. O passado é problematizado a partir da realidade imediata, dos homens que constróem a história do presente.

O encaminhamento metodológico dessa proposta partiu da realidade vivida tanto pelo professor quanto pelo aluno e do saber socialmente produzido, constituindo-se em ponto de partida e ponto de chegada.

Os conteúdos de História serão trabalhados a partir do método de recorrência histórica, isto é, a partir de sua inserção crítica no presente, professores e alunos dialogarão com o passado. A partir desse diálogo voltarão ao presente com o objetivo de melhor compreendê-lo e com mais possibilidade de transformá-lo. (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, p.102).

Uma vez constatado que a fundamentação teórica do Currículo de 1988 se inspira na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e, por outro lado, que a base da discussão do Currículo de 1991 é a Ciência da História, entendida como único caminho que possibilita desvendar a prática social dos homens e, portanto, do fazer pedagógico, estando implícita a superação dessa em relação à primeira, surge a necessidade de confrontar essas concepções buscando apontar para os elementos que confirmam a preterida superação.

Uma análise ainda preliminar indica que há um longo percurso a percorrer entre o que se cogita em termos especulativos à real superação. Em vista disso, torna-se imperativo reafirmar a centralidade da concepção Histórico-Crítica, levando-se em conta, evidentemente, ressalvas quanto aos aspectos que ela não se deu conta ou ainda não conseguiu responder.

Assim, pretendemos nesta parte do trabalho, a partir dos pressupostos teóricos básicos da dialética enquanto concepção de método de investigação e exposição, contextualizar a proposta Histórico-Crítica, da forma como aparece e é interpretada de modo específico no ensino de História no Currículo Básico de 1988 e resgatar seu significado buscando demonstrar sua viabilização, não enquanto única possibilidade, mas como um caminho seguro e consistente do processo ensino-aprendizagem.

A questão que se levanta, inicialmente, é a de que a educação escolar em todos os níveis no Brasil nos últimos anos, embora tenha dado passos significativos do ponto de vista

teórico rumo a um novo princípio educativo, o do trabalho industrial moderno, adotando a dialética como método, na verdade mantém ainda, ao nível da práxis, o velho princípio educativo, que realiza a divisão de ciência e técnica, trabalho intelectual e trabalho manual, e, portanto, calcado no método formal de ensino como estratégia de divulgação e produção de conhecimento. A questão fica mais clara a partir do depoimento de uma professora da 7ª série quando afirma:

A nível da proposta da Secretaria[...] eu estou trabalhando da mesma forma que eu trabalho no Positivo. A concepção é: ensinar para o aluno. Fazer com que o aluno assimile, compreenda para poder chegar lá, ou seja, o aluno ter consciência, saber[...]saber o que eu estou fazendo, cumprir um cronograma com todas as matérias e fazer com que eles possam compreender. (PROFESSORA 7ª série).

Como em geral a educação escolar tem sido reflexo dos modelos políticos e econômicos, ora compactuando com os interesses que fundamentam o modo de produção capitalista, ora resistindo de uma forma crítica a esta apropriação, é importante resgatar sua **nova** função histórica enquanto **espaço** capaz de prestar um desserviço aos setores dominantes, contribuindo assim, com a formação da contra-hegemonia na luta pela democratização e socialização do saber. Ou ainda, na ótica gramsciana, da formação do intelectual orgânico - social e politicamente engajado capaz de contribuir com o processo de transformação da sociedade. É a partir dessa concepção que buscaremos entender a verdadeira função da educação escolar na perspectiva dialética. Parte-se da análise de Kuenzer, baseada em Marx, de que a escola é uma das instâncias de produção do conhecimento, uma vez que

...o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real[...] produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultando das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva. (KUENZER, 1993, p. 15).

Embora a escola não sendo a principal responsável pelo processo de produção do saber, ela está comprometida com a distribuição do conhecimento historicamente acumulado. É necessário, portanto, que cumpra com clareza e determinação este papel, contribuindo com as transformações sociais e a formação de novos valores e, por conseguinte, da nova sociedade.

Esta perspectiva de análise dialética da educação formal rumo à construção de uma concepção histórico-crítica, foi sistematizada por Saviani a partir de 1979, buscando a superação da visão crítico-reprodutivista.

A teoria crítico-reprodutivista surgiu da reflexão dos resultados do movimento de maio de 1968 - revolução cultural dos jovens estudantes na França, tendo grande impacto no Brasil no mesmo ano. Pretendia-se realizar a revolução social pela revolução cultural.

Os teóricos dessa visão: a Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser (1969), a Teoria da Reprodução, de Bourdieu e Passeron (1970) e a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot-Establet (1970), analisando o movimento de maio-68, defenderam a inviabilidade da realização de uma revolução social pela revolução cultural.

O reprodutivismo contribuiu significativamente na discussão do papel e dos rumos da educação no Brasil, de maneira especial, através do questionamento à pedagogia autoritária do regime militar. Embora de inspiração marxista e de caráter dialético, com desempenho crítico ao explicar os mecanismos que envolviam a estrutura educacional do período militar, foi incapaz de apresentar uma proposta de investigação prática, limitando-se a constatar os problemas pedagógicos como determinados, existentes, cristalizados pelo sistema político-econômico vigente.

Para exemplificar esta postura, vejamos como entendiam a atuação crítica no campo pedagógico, que é uma questão central colocada pelos pedagogos. Segundo os crítico-reprodutivistas, seria impossível que o professor adotasse um posicionamento crítico,

pois o exercício pedagógico situa-se necessariamente no âmbito da **violência simbólica**¹¹, da mediação e da reprodução das relações de produção. Assim, não seria viável uma atuação crítica diante das determinações materiais dominantes.

Aqui se encontra o ponto de partida no qual Saviani se fundamentou para apontar uma nova proposta pedagógica, uma vez que esta teoria no todo, não poderia ser considerada a expressão da concepção dialética. Para tais teóricos, as contradições se encontravam apenas no âmbito da sociedade, não existindo, assim, uma análise da educação como um processo contraditório e, portanto, dialético. Ou seja, conceberam a educação escolar unilateralmente, enquanto instrumento da burguesia na luta contra o proletariado, não admitindo que o contrário possa ocorrer também. A escola foi entendida unicamente na dimensão da reprodução das relações sociais. Isto é, a mudança estrutural da sociedade não passa pela escola em nenhum momento. Segundo os reprodutivistas, a burguesia se apropria da escola para impor seus valores, inculcar sua ideologia sobre os setores economicamente menos favorecidos, enfraquecendo dessa forma os valores e a ideologia própria do proletariado.

Uma vez entendida a fundamentação da tese crítico-reprodutivista, surge a antítese no sentido de viabilizar uma concepção dialética de educação, levando em conta o papel da escola e sua história na sociedade capitalista brasileira.

A síntese, no sentido dialético do termo, na perspectiva da sistematização da teoria Histórico-Crítica, foi se estruturando com as pesquisas de Cury¹², Mello¹³ e Libâneo¹⁴, na

¹¹ Teoria desenvolvida por Bourdieu e Passeron em: BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; BOURDIEU, P. em **A economia das Trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

¹² Cf. Carlos Jamil Cury em **Educação e contradição**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

¹³ Cf. Guiomar Namó de Mello em **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

¹⁴ Ver **Tendências pedagógicas na prática escolar** de José Carlos Libâneo. In: ANDE. Ano 03. nº 06. 1983. São Paulo: Cortez, 1986.

década de 70 e início dos anos 80, tendo como principal expoente Saviani¹⁵, já mencionado anteriormente. Cury enfatizou principalmente o aspecto da contradição no processo educativo, como categoria-chave da educação. O que serviu de pressuposto básico para a tese de Mello, na qual discutiu a função política da educação, que se cumpre pela mediação da competência técnica. Ou seja, a realização dessa função política de forma transformadora, requer competência pedagógica, o domínio dos processos internos do processo pedagógico. Esta postura opõe-se frontalmente ao crítico-reprodutivismo, na medida em que ressalta a contribuição específica da escola, como condicionante de sua função política. Em última instância, o papel político da educação, realiza-se em prol dos interesses dos dominados, uma vez que seja garantido aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado.

As abordagens acima descritas, possibilitam entender com maior clareza os pressupostos e propósitos da educação dialética enquanto práxis social em meio às múltiplas e contraditórias faces da sociedade de hoje na qual a escola se insere.

No entanto, a questão pedagógica, concebida em seu estilo próprio, enquanto uma prática de sala de aula, o que a caracteriza como uma atividade sócio-política carregada de contradições, formalizou-se efetivamente na reflexão de Libâneo, denominada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, teorização a qual Saviani faz referência em sua Pedagogia Histórico-Crítica.

Que idéias serviram de inspiração para esta proposta?

Snyders¹⁶ e Gramsci¹⁷, principalmente, entre outros teóricos constituíram, em grande medida, a base teórica da pedagogia progressista; Gramsci, com a concepção do

¹⁵ Verificar em SAVIANI, Demerval. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira**. In: ANDE. Ano 04. n. 07. São Paulo: Editora Cortez, 1984. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira**. In: ANDE. Ano 06. n. 11. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

¹⁶ De acordo com George Snyders em "Para onde vão as pedagogias não diretivas". Lisboa: Moraes, 1974.

¹⁷ Verificar na obra de Antônio Gramsci, "Os intelectuais e a organização da cultura." Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

trabalho como princípio educativo e a escola como mediação para socialização do saber. Em Snyders aparece a idéia da escola como espaço de transmissão de conteúdos culturais, postura que também Gramsci já adotava. Ambos defendem a educação escolar no contexto da dialética concreta marxista.

Libâneo, em sua análise, dissecar os aspectos que são inerentes à estrutura escolar atual, na tentativa de refletir uma possível proposta pedagógica dos conteúdos, que, em síntese, demonstra o caráter e o compromisso sócio-político da escola ao assumir sua tarefa específica que é a transmissão do saber historicamente acumulado como fundamento da formação sólida e integral do indivíduo, e por conseguinte, do livre exercício de sua cidadania. (LIBÂNEO, 1986. p. 10-11).

Nesse sentido, o papel da escola é essencialmente a transmissão dos conteúdos. É a competência da Escola no todo social, sendo instrumento de apropriação do saber para as camadas populares, principalmente por constituírem a maior parte da população que não tem acesso ao saber sistematizado. A função social da escola começa a se concretizar no momento em que propicia, em iguais condições, saber a todos os indivíduos. Desta forma, o espaço escola é instrumento fundamental e essencial no processo de democratização da sociedade. Sua preocupação básica subjacente deve ser com a formação de **homens novos**, com novos valores, portadores de saber criticamente acumulado, visando a construção de uma nova sociedade, em consequência. Essa utopia-possível do trabalho escolar como prática social é o ponto de partida da Pedagogia Progressista dos Conteúdos.

A educação escolar voltada à utopia da construção de uma nova sociedade, não é concebida aqui, a partir do estatuto idealista, ao contrário, ela não desconsidera a base material, na medida em que toda e qualquer mudança depende, fundamentalmente, das condições objetivas e da correlação de forças existentes na sociedade naquele momento

histórico. Refletindo a esse respeito, em defesa da especificidade e da importância do trabalho escolar para o desenvolvimento cultural, Saviani explicou:

A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção Política Socialista com a concepção Pedagógica Histórico-Crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 1992, p. 112).

O interesse dos alunos, a competência política e técnica dos professores na sistematização lógica dos conhecimentos, os fatores que envolvem o processo de transformação-assimilação (metodologia) e a seleção dos conteúdos são aspectos centrais desta proposta.

Os conteúdos, segundo Libâneo, “...não podem ser abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.” (REVISTA ANDE, 1985, p.17). Os conteúdos culturais universais foram constituídos historicamente em domínios de conhecimento incorporados pela humanidade de forma bastante autônoma, mas ao mesmo tempo, foram sendo reanalisados, reinterpretados em face das realidades sociais de cada período histórico. Os conteúdos sofrem mudanças qualitativas e quantitativas quando reorganizados e reavaliados segundo as várias tendências do conhecimento humano.

Portanto, não basta que os conteúdos sejam simplesmente ensinados visando sua assimilação, é preciso, segundo Libâneo, que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social.

Outro ponto central da proposta é o método de ensino. Ao focalizar esta problemática, Libâneo enfatiza que

...a questão dos métodos se subordina à dos conteúdos, se o objetivo é privilegiar aquisição do saber, um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que possam

reconhecer nos conteúdos o auxílio de seu esforço de compreensão da realidade (prática social). (REVISTA ANDE, nº9, p.17).

O enfoque metodológico **dos conteúdos**, ao contrário da visão tradicional que parte de um saber artificial, fechando-se em si, acabado, como o do professor que ensina ao aluno que **não sabe** e, não aceitando também a postura da Escola Nova, do saber espontâneo centrado no aluno (agente social), busca uma relação direta com a experiência do aluno em confronto com os conteúdos propostos pelo professor. Não caracteriza nem o autoritarismo proposital da influência tecnicista do conteúdo considerado certo, que deve ser assim reproduzido, nem a não diretividade escolanovista.

A proposta dos conteúdos em seu bojo aposta na estratégia da **ruptura**, em relação à experiência pouco elaborada, ou seja, do confronto entre a prática vivida pelos alunos e os conteúdos propostos surge uma nova consciência de sua prática que só é possível a partir da reflexão crítica dos conteúdos. O que significa reinterar o sentido prático, promovendo o movimento da ação para a compreensão e da compreensão para a ação, para obter a síntese, ou seja, a busca da unidade entre teoria e prática. Assim sendo, o conhecimento resulta da interação entre objeto entendido como realidade sociocultural, e sujeito, cabendo ao professor o papel de mediador dessa relação-interação.

Portanto, para o autor, o significado mais profundo dessa pedagogia concebida,

...está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação a serviço da transformação das relações de produção. (REVISTA ANDE, nº 9, p. 18).

Analisando o Currículo Básico de 1988, no que se refere ao ensino de História, nele é encontrada uma opção explícita pela tematização dos conteúdos. Isto implica em dizer que não é todo e qualquer conteúdo a ser ensinado. A seleção através de temas decorre da

concepção de história de que se parte. Assim, os temas selecionados que podem ser denominados de categorias, (sociedade, cultura, natureza, trabalho) cumprem a função de articulação dos conteúdos básicos de cada série.

Os temas estão subdivididos em subtemas e estes em conteúdos básicos, organizados por grau de complexidade em cada uma das séries. Caberá à escola articular os conteúdos básicos dos subtemas de cada série, organizando seu planejamento bimestral, semestral ou anual. (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, p. 103).

Percebe-se, na realidade, ao nível de concepção e metodologia, um salto qualitativo, fruto das discussões iniciadas em 1983, rumo à consolidação, ao menos para os intelectuais que atuavam na direção nesse período, de um novo currículo baseado na Pedagogia Histórico-Crítica. Isso se manifesta na noção de transformação, de sociedade, de trabalho, de cultura, que está no bojo da proposta curricular e de modo específico no programa de História.

A análise histórica parte das diferenças e semelhanças, das mudanças e permanências, da relação presente-passado, o que denota ser esta, do ponto de vista da concepção, uma estratégia superadora da metodologia tradicional calcada na exposição linear dos conteúdos pelo professor, sem reflexão. Tanto o professor quanto os alunos são levados a perceber as transformações do modo como se configuram no tempo e no espaço as diferentes formações sociais: modo de viver e pensar dos vários segmentos que formam aquela sociedade em estudo.

Com base nos pressupostos que fundamentam o projeto posterior (1991), face aos avanços ou mesmo a uma possível superação conjecturada pelos responsáveis pela área de História da Secretaria, impõe-se uma análise crítica no sentido de relativizar tais posições, uma vez que não estão demonstradas teoricamente na nova proposta. O ensino de História, no currículo, é visto sob a mesma ótica, ou seja, busca fazer com que o aluno tenha acesso ao conhecimento historicamente acumulado e que possa refleti-lo criticamente, possibilitando ao

aluno que possa situar-se no seu tempo, na sociedade em que se insere e estabelecer relações com as sociedades de outros tempos. Teoricamente opõe-se ao ensino tradicional de relatos dos grandes acontecimentos, dos feitos heróicos, bem como, à divisão da História em períodos, na tradicional sucessão linear de etapas parceladas, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, concepção que se tornou hegemônica no século XIX com a consolidação da burguesia no poder e por consequência do estatuto cientificista e determinista fundado no racionalismo.

O Currículo de 1991 defende também que é preciso dar acesso à produção historiográfica sob as várias óticas de que partem os historiadores considerando que a subjetividade faz parte do discurso do historiador. O historiador escreve e o professor ensina e analisa a história a partir de sua posição social e dos limites impostos pelo seu tempo. Há, supostamente, um entendimento de que o conhecimento está em constante construção, que o conhecimento é um processo em constante reelaboração, mas que só ocorre quando há reflexão crítica dos professores e dos alunos. Essa concepção e prática decorre de outro pressuposto básico no qual se defende que “...os homens produzem a sua vida de maneiras diversas no tempo e no espaço. Ao produzirem sua vida, ao se relacionarem, os homens estão fazendo História.” (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]).

É preciso ir além, não basta organizar os conteúdos de forma diferente, correndo-se o risco de continuar numa concepção tradicional, que considera o conteúdo a sucessão cronológica, os fatos isolados, a memorização de datas e nomes. A produção historiográfica vem fazendo a crítica dessa concepção desde o século XIX.

A análise crítica dos dados do Currículo/91 observada até aqui, será retomada e esmiuçada com maior rigor no segundo capítulo onde, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo, no que se refere ao objeto da História, à noção de

temporalidade, às categorias e à concepção de processo histórico, procura-se mostrar as principais contradições e apontar novas perspectivas teóricas que possibilitem contribuir com a construção de princípios norteadores para o Currículo, em específico da área de História.

1.3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

DO CURRÍCULO BÁSICO DE 1991

X

A PERSPECTIVA MARXISTA DO CURRÍCULO

Para compreender com maior clareza o debate que está subjacente à proposta de ensino de História, faz-se necessário retornar à análise crítica do documento base que serviu de fundamentação na elaboração do Currículo Básico/1991, denominado “Elementos Teórico-Metodológicos da Proposta de Currículo Básico”, elaborado por Klein e Cavazotti.¹⁸ Em contrapartida pretendemos analisar alguns dos aspectos centrais da teoria curricular na perspectiva marxista renovada.

O referido documento foi enviado às escolas com o objetivo de subsidiar as discussões e demarcar um novo entendimento do **fazer pedagógico**.

Entre outras questões que as autoras levantam na fundamentação, há aqui o interesse na discussão de dois pontos, basicamente: o entendimento sobre teoria e prática, e a Ciência da História. Trata-se de aspectos fundamentais, intrinsecamente ligados, da proposta pedagógica em questão. Em relação à teoria e prática, procedem com coerência quando

¹⁸ Autoras do documento **Elementos teórico-metodológicos do currículo básico**. In: CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação; Departamento de Ensino; Gerência de Ensino Fundamental e Pré-escolar. Currículo básico: compromisso Permanente para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública 1989-1992. Curitiba: PMC, 1989.

apontam para a necessidade de se definir os conceitos teoria e prática buscando esclarecer sua relação, uma vez que estes têm sido, na teoria tradicional de currículo, tomados isoladamente.

Conceitua-se falsamente tanto a teoria quanto a prática, quando se toma ou uma ou outra isoladamente, negando-se, dessa forma, a relação intrínseca entre ambas [...] o homem produz os elementos de sua realidade, ao mesmo tempo em que os conceitua. Assim, não existe nenhum conceito, sem o dado real que o justifique, da mesma forma que não existe nenhum dado real sobre o qual o homem não tenha elaborado algum conceito. (KLEIN; CAVAZOTTI, 1989, [s.p.]).

As autoras abordam objetivamente essa questão apontando para a importância de ter ou não uma direção teórica que possa orientar o fazer pedagógico, uma vez que o professor é levado a secundar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa.

Para dar conta de seu imediato, frente às novas teorias, argumentam as autoras que o professor se pergunta **o que fazer**, sendo criticado por querer uma **receita pronta**, assim a dúvida do professor, embora procedente, não é esclarecida. Daí porque a necessidade de se pensar sobre a prática no sentido de compreendê-la e realizá-la com eficiência.

...não é possível falar em prática, sem falar, ao mesmo tempo, em teoria, e vice-versa, uma vez que tudo o que existe, também existe na consciência dos homens... a importância de refletirmos sobre a prática, ou seja, de teorizarmos sobre a prática pedagógica, decorre do fato de que quanto mais compreendermos tal prática, melhores serão nossas possibilidades de realizá-la de forma exitosa. (KLEIN; CAVAZOTTI, 1989, [s.p.]).

Para as autoras, o professor só compreenderá os efeitos de sua prática, através de uma profunda reflexão teórica sobre as várias correntes que comumente são rotuladas superficialmente de **construtivistas**, **interacionistas**, **Histórico-Críticas**, até porque em alguns casos a prática nega os princípios básicos da teoria na qual se inspiram. Além disso, o conhecimento superficial implica em não perceber a precariedade de uma dada corrente teórica que, ao explicar a realidade humana, não o faz plenamente.

Desta forma, afirmam as autoras sobre a necessidade de superar os equívocos teórico-práticos, o que exige uma reflexão mais profunda rompendo as visões que tratam as

questões humanas de forma superficial, perdendo de vista o conjunto das relações que as constituem. Perseguir tal objetivo, significa entender que as teorias são produzidas em situações históricas concretas, ou ainda, é da prática social dos homens e da maneira que os homens vivem que a teoria se constitui enquanto teoria e prática.

Diante da inexatidão das correntes teóricas que, segundo as autoras, não dão conta de esclarecer satisfatoriamente a prática pedagógica, os professores passam a **resistir** ou mesmo rejeitá-las. Insiste-se portanto, em resgatar uma visão de totalidade sobre a ciência ou noções que são dadas na prática escolar, impedindo sua fragmentação.

Assim, torna-se necessário definir uma diretriz teórica que possa discernir os diferentes conceitos sobre uma mesma realidade histórica. Romper com a parcialidade significa apreender o fenômeno científico no conjunto das relações que o constituem, tendo em vista que nenhum fato humano pode ser explicado por si só e sua compreensão decorre da explicação da prática social no interior da qual ele é produzido. Quanto a isso, há que se concordar integralmente com Klein e Cavazotti.

Se numa mesma realidade convivem diferentes concepções que apreendem o real de forma parcial e precária, qual seria a concepção capaz de explicar a prática social dos homens sem correr em parcialidade? Argumentam as protagonistas que não é possível chegar à compreensão da realidade (prática pedagógica) buscando apontar o que cada teoria tem de bom, mas o único caminho possível para explicar a prática social dos homens, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, é a Ciência da História. "...é a história dos homens, isto é, a forma como os homens produzem a sua existência, que constitui a chave da compreensão de qualquer fato da realidade humana." (KLEIN; CAVAZOTTI, 1989, [s.p.]).

Essa afirmação repete o que Marx afirmava no século passado.

Onde se quer chegar? Quanto ao aspecto acima mencionado, da fundamentação do Currículo - a Ciência da História - estariam as autoras defendendo uma visão diferenciada

dentro da concepção do materialismo histórico? Ou ainda, estariam propondo um avanço em relação às outras visões do campo pedagógico, incluindo-se a visão Histórico-Crítica por não responder os desafios que a realidade impõe? Se são essas as hipóteses prováveis, em que medida os pressupostos as justificam?

Ao apresentarem a Ciência da História como única via capaz de explicar a prática social dos homens, Klein e Cavazotti, procuram em seguida explicar o que entendem por História. História ou Histórico não têm nada a ver com o que perdura, que é antigo. Na realidade, é a produção da existência dos homens no interior de suas relações sociais. “Histórico é, portanto, tudo que , dizendo respeito aos homens, é por eles produzido na forma de relações humanas, ou seja, sociais, uma vez que todo fato humano é sempre um fato social.” (KLEIN; CAVAZOTTI, 1989, [s.p.]).

Tratando-se de pressupostos teórico-metodológicos com a finalidade de contribuir com a discussão curricular do fazer pedagógico, enquanto contribuição-síntese do pensamento marxista no campo pedagógico e enquanto crítica às correntes precedentes, há que se admitir que o avanço proposto não se verifica na exposição das premissas e suas justificativas. Ou seja, a natureza do objeto requer uma fundamentação mais rigorosa e abrangente a partir da concepção marxista renovada de currículo.

Na sequência, pretendemos discutir o currículo na perspectiva marxista a partir de alguns dos principais expoentes dessa área, apontando assim, para aspectos teórico-metodológicos básicos que não podem ser omitidos em se tratando de uma análise crítica dos fundamentos do currículo. Por outro lado impõe-se a necessidade de demonstrar que a extensão desse debate vai além das simples determinações e manifestações institucionais e das relações de trabalho restritas ao âmbito da escola.

Desta forma, em contrapartida aos supostos discutidos no documento ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO CURRÍCULO BÁSICO (1991), entendemos

que investigar, estudar ou pensar pressupostos que fundamentam o currículo é, antes de tudo, um ato político e intelectual de elaboração e análise crítica. A teoria curricular marxista aparece contextualizada no ambiente cultural, social, político e econômico de determinada sociedade em determinado estágio de desenvolvimento.

Atualmente, em sentido lato, o estudo na área do currículo não avançou muito além dos pressupostos e paradigmas clássicos existentes há algumas décadas. Há uma aceitação passiva das posturas que em grande medida desconsideram a complexidade do estudo do currículo e que por essa razão não têm realmente contribuído para mudar suas perspectivas básicas.

A análise marxista elaborada a partir da década de 70 por estudiosos ligados à área de sociologia da educação, possibilitou, através da dialética, novos estudos sobre o currículo, o que representou uma tentativa de reconceptualização e não meramente uma tentativa de construir um novo **modelo** de elaboração curricular. Pretende a veiculação de uma ética de análise contextual que se reflita naqueles procedimentos que tenham por base tais preceitos. Este princípio fica bastante explícito na obra **Know ledge and control**, organizada por Young¹⁹ na qual diversos autores trabalham de forma diversificada sobre temas nem sempre comuns e onde a perspectiva contextualizada de análise, característica do pensamento crítico, dá a base e unidade necessária à obra em questão.

É preciso enfatizar, portanto, que qualquer objeto de estudo para ser compreendido na sua totalidade, requer fundamentação histórica, análise de suas origens históricas e contradições internas no presente e possíveis tendências para o futuro. Young apresenta uma interessante discussão sobre tais aspectos e suas relações com o currículo, demonstrando como este se molda aos valores e ao grau e importância atribuído ao

¹⁹ Verificar em YOUNG, M. F. D. (org.) **Know ledge and control: classification and franving of educational knowlwdge**. Londres: Macwillen, 1971.

conhecimento por dada sociedade e como os aspectos históricos e sócio culturais são determinantes desse processo.

O poder está atento para definir o que será tomado como conhecimento, quão acessível a diferentes grupos estará qualquer conhecimento, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis. (YOUNG, 1971, P. 35).

Se tomarmos a educação como seleção e organização do conhecimento disponível em determinado período e o currículo como a totalidade de experiências organizadas com o fim de possibilitar acesso a tais conhecimentos, verificamos que a asserção acima indica um caminho que necessita ser percorrido.

O currículo sempre foi tomado como objetivo na medida em que organizava e abordava o conhecimento chamado **científico**. Porém os critérios (e mesmo a possibilidade de existência destes) para o julgamento e atribuição de status a tais conteúdos não foram suficientemente estudados. A afirmação de que o conhecimento científico é naturalmente de ordem superior, pois mais complexo e organizado que aquele originado do **senso comum**, é parcial, na medida em que a **ascensão** de determinado conhecimento depende e está intrinsecamente ligada ao processo histórico-cultural de uma sociedade e reflete a hegemonia e as relações sociais de poder exercidas por determinados grupos dentro desta mesma sociedade. Numa visão dialética, cabe preocupar-se em situar historicamente e mapear tais relações implícitas na questão do conhecimento.

Na tradição marxista o conhecimento é controlado e legitimado como **ferramenta das classes dominantes**. Posteriormente, Gramsci avançou para o conceito de **Hegemonia Cultural**, segundo o qual o **senso comum** de determinado indivíduo é ou não considerado **filosofia** de acordo com o contexto institucional a que pertence. (YOUNG, 1971, p. 37).

A organização do conhecimento se dá através de certos processos sendo o principal deles a estratificação do conhecimento. Nesta, alguns componentes do conhecimento são tomados como de **alto-status**, sendo tal seleção baseada no prestígio e níveis de poder de grupos sociais hegemônicos. O conhecimento altamente estratificado denota uma clara distinção entre o que é tomado como conhecimento e o que não é. Tal hierarquização pode ser observada na rígida hierarquia existente entre professores e alunos. O quanto e por quais critérios o conhecimento é estratificado é questão chave sobre sua organização e as possibilidades de mudá-la; é o que permite pensar sobre a base social das diferentes formas de conhecimento, as relações entre as estruturas de poder e currículo, o acesso ao conhecimento e as oportunidades de legitimá-lo como superior e as relações entre o conhecimento e suas funções em diferentes formas de sociedade. (YOUNG, 1971, p. 39).

Como tentativa de superar algumas contradições, Young propõe a análise de como tais características foram historicamente construídas. De tal análise, calcada na perspectiva comparativa de culturas pré-literárias e literárias de Margarete Mead e no conceito gradual de burocratização dos sistemas educacionais proposto por Weber, algumas características são apontadas como: a ênfase no escrito em oposição ao oral, o individualismo no processo de aquisição do conhecimento e no produto apresentado, estrutura compartimentada independente do conhecimento do aprendiz, desprezo pela vida diária e conhecimento do educando. Tais características levam a quatro princípios básicos: ensino altamente literário, individualista, abstrato e descontextualizado. Para mudar o currículo dever-se-ia organizá-lo de forma diversa a tais princípios, dando ênfase à tradição e à apresentação oral, à concretude, às atividades grupais e à contextualização. A diferenciação do sistema educacional envolveria a redefinição das noções de educação, saúde, prestígio, e outros conceitos paralelos. Na visão do autor, o processo de ensino é intrinsecamente ligado ao processo social e as modificações em um deles refletem e são refletidas no outro.

Compactuar com essa visão relacional, implica em rejeitar o conceito tradicional de que o que vemos é como parece, ou seja, a forma de perceber as coisas ao nível do senso comum. O que significa dizer que qualquer coisa representa em seu significado, mais do que parece ser, especialmente quando se tratam de temas ou conceitos ligados a instituições complexas como a escola, onde a linguagem assume naturalmente funções ideológicas.

Portanto, o questionamento, o ato de crítica se faz necessário, isto é, contribui para desvendar e emancipar a natureza do objeto em questão, de forma a se perceber como este foi produzido e institucionalizado historicamente e que pode, por conseguinte, sofrer mudanças ao ser novamente interpretado.

Nesse sentido é mister perguntar até que ponto as categorias de análise que foram utilizadas para refletir nossa prática educativa, o êxito e as dificuldades tanto dos alunos quanto do corpo docente, estão compreendidas num processo de avaliação social?

Segundo Aplle, é preciso compreender que nos respaldamos nos valores de sucesso e fracasso relacionados a bons e maus alunos, para planejar, organizar e avaliar nosso trabalho, mas estas construções são sociais e econômicas, ou seja, não são inerentes às pessoas. (APLLE, 1979).

A Ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizada nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere.

Para Aplle, é preciso observar esta concepção de forma crítica por diversas razões: primeiro porque a área que estuda o currículo tem aceitado posturas que não levam em conta a complexidade da pesquisa. Segundo, deve-se estar atento ao fato de que as escolas, enquanto instituições, estão vinculadas às instituições econômicas e políticas, e como em geral as escolas trabalham com o objetivo de difundir conhecimentos e valores, é importante

que os educadores analisem e tenham consciência das formas pelas quais consentem que concepções e acordos, mesmo que inconscientemente, sejam viabilizados através deles. (APLLE, 1979).

Nesse sentido, como concordar com os teóricos tradicionalistas como Tyler (1976) e Taba (1974), principalmente quando propõem teorias curriculares baseadas nas proposições e determinações institucionais? Ou ainda, na ótica de Bobbit (1971) ou mesmo Tyler, que buscam transformar o currículo numa mera preocupação com a eficiência dos métodos, o que veio em certo sentido **despolitizar** a educação?

Em Tyler percebe-se uma tendência mais claramente cientificista, com ênfase no consenso e na produção eficiente. Assim, de um ponto de vista crítico, as escolas direta ou indiretamente, se empenham em classificar indivíduos abstratos, não levando em conta a complexidade da realidade social, criando em contrapartida um processo de rotulação e controle social, eliminando desta forma, as posições divergentes na tentativa de criar um consenso moral, ético e intelectual, o que não deixa de ser um postura bastante inócua.

Mais especificamente, analisando a visão empírico-analítica de Bobbit, até que ponto sua abordagem não é unilateral e utilitarista na medida em que transpõe para o currículo escolar, os princípios clássicos da administração industrial desenvolvidos por Taylor? Sua preocupação em preparar indivíduos para desempenharem funções definidas, habilidades para realizar tarefas específicas, acaba por desconsiderar a pessoa na sua dimensão total e realização integral.

Esta forma de conceber a educação escolar e o currículo em especial, se explica certamente em função de que os efeitos dos problemas estruturais da sociedade em geral, afetam naturalmente nossas idéias a respeito da escola, do trabalho, da democracia..., abalam inclusive as próprias bases econômicas e culturais do nosso cotidiano.

Por outro lado, embora a crise esteja relacionada claramente à lógica do modo de produção capitalista, de acumulação de capital, percebemos que ela não é só econômica, é também política e cultural (ideológica). Por esta razão, explicitá-la ou buscar saídas via abordagem exclusivamente econômica seria um entendimento demasiado mecanicista, daí a necessidade de uma compreensão a partir do todo social.

Tal posição é explorada por Apple em **Social Crisis and Currículo Accord**, um estudo recente onde assinala que

...nós não podemos entender o currículo a menos que primeiro investiguemos a forma pela qual nossas instituições se situam no amplo quadro econômico, cultural e político; e isto requer que estejamos atentos às diferentes funções que elas assumem na nossa formação social desigual. (APPLE, 1988, p.195).

Tais idéias encontram respaldo justamente em função da situação de **crise**, quando ficam acirradas as disputas entre grupos sociais e, naturalmente, há uma tendência a um maior controle sobre as instituições, originando um menor grau de expressão das contradições existentes no campo social, tendo então a escola a função de divulgar a cultura, hábitos e **gostos** dos grupos dominantes.

Nessa situação, percebe-se o currículo como resultado da competição entre grupos sociais e que se acirram em momentos de crise de acumulação e legitimação como resultado da tensão provocada por grupos culturais emergentes e residuais.

Faz-se necessário enfrentar a crise estrutural, buscando detectar como ela se desenvolve no interior das instituições e principalmente na escola, uma das instituições básicas de reprodução de padrões sociais em nossos dias. Hoje, talvez a crítica a alguns pressupostos teóricos e formas básicas de atuação das escolas, seja o ponto de partida para averiguar com eficiência a conexão entre a educação e as esferas política, econômica e ideológica da sociedade e especificamente a escola em relação a cada uma delas.

A superação da crítica talvez esteja na possibilidade da escola transformar-se em instrumento de legitimação de conhecimentos, conceitos e representações de grupos sociais diversos, expressando claramente as contradições e não simplesmente tomando a cultura hegemônica como **saudável** e **natural** e o processo educacional como **harmônico**. " Há a necessidade de unir o currículo e a educação a mais ampla formação social, focada na dinâmica de classes, raças e gêneros, e nas demandas contraditórias do estado." (APLLE, 1988, p.200). Compreender esta perspectiva significa perceber que a educação escolar está inserida dentro de um contexto mais amplo de relações sociais.

Portanto, nota-se que Aplle aponta insistentemente para a questão da reprodução dos padrões de conhecimento ao analisar o currículo, ou seja, para o papel das instituições educacionais na preservação do *status quo* existente. Assim como as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias, da mesma forma contradições similares aparecerão nas instituições de ensino, já que estas cumprem diferentes obrigações ideológicas. Portanto, potencialmente, as escolas deveriam comprometer-se com um ensino crítico, e ao ensinarem os estudantes a desenvolverem seu espírito crítico, deveriam ter presente a importância e necessidade deste trabalho na criação e manutenção de um alto grau de dinamismo no meio social, essencial na luta pela construção da contra-hegemonia.

As consequências da institucionalização dos códigos de comunicação humanos foram trabalhados por Bernstein, que elaborou uma classificação do processo de formação do conhecimento educacional, a partir da qual faz uma relação entre as classes sociais e a utilização da linguagem como meio de distribuição do conhecimento e manutenção das diferenças entre as classes sociais. Considera que a forma como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social. (BERSTEIN, 1971, p. 97).

De acordo com essa ótica, o currículo deve voltar-se para uma perspectiva política de transformação social. Deve estar comprometido em auxiliar os alunos na reflexão crítica dos mecanismos que moldam suas vidas, como os mitos ou as verdades absolutas, objetivando, portanto, a desmistificação dos conteúdos curriculares em sua forma tradicional.

Em **Ideologia e Currículo**, Apple aponta para esta questão quando analisa as relações estruturais, demonstrando ser o currículo um dos instrumentos de distribuição social do saber sistematizado, o que necessariamente implica em identificar conhecimentos realmente significativos no meio social, bem como a seleção e organização dos conteúdos curriculares devem estar relacionados intrinsecamente com as características da escola e da estrutura social. Quando não é possível evitar a interferência da ideologia dominante nesse processo, é preciso considerar e recorrer a forma de apresentação, o que implicaria, por outro lado, uma análise do **currículo oculto**.

Certamente uma grande contribuição dos teóricos marxistas à área da educação em geral e do currículo em particular, consiste em expor de forma clara os mecanismos ideológicos que levam ao acirramento e perpetuação das diferenças e conflitos entre os diversos grupos sociais, demonstrando que o sistema educacional contribuiu e contribui nesse aspecto como meio de irradiação do conhecimento considerado mais relevante por determinada categoria social, que o constrói e o domina, em detrimento de outras tantas formas de pensar e agir sobre a natureza e o mundo.

A cada dia nos aproximamos mais de uma sociedade globalizada, ligada instantaneamente através dos meios de comunicação de massas. Se esta é, indiscutivelmente, uma característica de nosso tempo, não podemos desprezar o fato de este tempo, o tempo da pós-modernidade, também se caracterizar pela fragmentação dos diversos extratos do corpo social, isto é, hoje já não podemos mais pensar o mundo dividido entre leste e oeste, capitalistas e comunistas, ou outras categorias afins, mas devemos, isto sim, pensá-lo em sua

real dimensão e enorme complexidade. Um mundo onde novos países nascem e outros renascem de antigos conflitos não resolvidos no passado e onde o homem, a cada dia mais individualista na solidão das grandes cidades, reage a esta condição procurando integrar-se a grupos de mesmo interesse e que passam a interagir entre si, dando origem, com frequência, a novos conflitos.

Pensar o currículo nesse contexto, deve significar a necessidade de considerar de forma não sectária o largo espectro de diferenças que permeiam o tecido social, seus conflitos internos e constante transformação. Mais do que isso, significa a disposição de abandonar preconceitos e regras preestabelecida, interesses particulares ou de grupos, em favor de um trabalho criativo de análise dessas particularidades, sejam elas de natureza cultural, política, artística, étnica, religiosa ou de outra origem, com vistas ao efetivo desenvolvimento e afirmação dessa pluralidade como única forma de solução dos graves problemas de nosso tempo.

Sem sombra de dúvida, cabe ao sistema educacional e seus integrantes, grande parte dessa responsabilidade. Imensa tarefa de construção de um futuro mais justo e humano.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO BÁSICO

DA PMC - 1991

A história, como toda ciência, define historicamente seu objeto. Há uma historicidade da própria Ciência da História e, por conseguinte, do objeto que constitui esta ciência como aceitável. Ou seja, é necessário que se tome o objeto da história na sua historicidade, pois sua definição tem mudado de acordo com as transformações e a forma como a história vem se construindo como campo de investigação científica, com método próprio, e enquanto disciplina, matéria que deve ser estudada.

Ora, em se tratando aqui de um estudo relacionado à historiografia contemporânea em confronto com os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo Básico de 1991, no que se refere a definição e caracterização do objeto da história, impõe-se, inicialmente, a necessidade de apontar alguns aspectos, mesmo que em linhas gerais, da **evolução** histórica da disciplina e da forma como o objeto vai se constituindo a partir da modernidade (século XVI-XVII). Isto, porque, no período que antecede - os escritos dos historiadores da Antiguidade greco-romana e da Idade Média - embora fossem produzidos com certo rigor metodológico, não havia ainda uma definição do objeto da história enquanto tal.

Cardoso apontou que o movimento cultural que caracteriza o início da modernidade, isto é, as discussões relacionadas ao Renascimento e à Reforma, principalmente, contribuiu quanto à definição e à prática da História. Surgiu daí a preocupação de aceitar como autênticos apenas aqueles fatos ou textos que tivessem sido

minuciosamente verificados. A crítica a determinados dados, acontecimentos, torna-se condição básica para desmistificar o que era tido como verdadeiro. A denúncia parte sempre do pressuposto de que não é possível obter um conhecimento de forma rigorosa a partir de documentos ou conjunto de dados duvidosos, isto é, que não foram comprovados. Segundo o autor, esse questionamento constitui-se em grande avanço quanto ao significado e à definição da disciplina histórica. (CARDOSO. 1992. p. 32).

Nesse sentido, ainda que se visualize uma perspectiva à prática historiográfica, não houve, em fins do século XVII, uma concepção definida além da visão da História Universal, herdada da Idade Média e do dogmatismo conceitual da Igreja alicerçado na Escolástica.

Se por um lado, os séculos anteriores proporcionaram um certo progresso quanto às técnicas de elaboração teórica (veracidade dos fatos), o século XVIII foi rico no campo da teoria e das concepções de História, propriamente ditas. Mesmo por meios metodológicos ainda insuficientes, foi no amplo movimento cultural europeu do século XVIII, o Iluminismo, que os historiadores e/ou filósofos definiram um novo projeto social, que encontrou no movimento da história sua explicação, isto é, a construção de um novo tipo de sociedade não existente concretamente, mas que teve na Inglaterra e na França seu principal foco de expansão, iniciando aí a instauração da sociedade burguesa e capitalista.

Trata-se de perceber que as idéias liberais e democráticas constituem o fio condutor do debate historiográfico: de uma lado, historiadores que defendiam as forças de transformação, representadas pela burguesia e segmentos do proletariado, e de outro, em oposição, historiadores ligados às forças de conservação, representado pela nobreza, clero e, por vezes a alta burguesia. Ressalta-se que a força da religião era imensa e era usada para justificar o Absolutismo e a sociedade dividida em Ordens ou Estados desde o século XII pela Igreja.

A história enquanto campo de pesquisa e disciplina com objeto próprio e definido, não havia ainda conquistado, como um todo, seu espaço no Século das Luzes. Uma história que ainda limitava-se em relatar acontecimentos oficiais: tratado, guerras, intrigas de corte e assim por diante. Era essencialmente narrativa e, portanto, não se preocupava em explicar e problematizar os **fatos históricos**.

No entanto, no campo da teoria da história alguns avanços significativos aconteceram. Por exemplo, entre os historiadores e filósofos que participaram ativamente do movimento enciclopedista, Voltaire, foi quem melhor traduziu e sintetizou as mudanças que estavam ocorrendo no mundo europeu na época. Desta forma, contribuiu enormemente com a formação de uma nova concepção de Ciência, de Homem, e particularmente, de História. Defendia a liberdade individual e ao criticar a Igreja e as práticas de fanatismo, superstição e preconceitos religiosos, novos procedimentos de análise dos fatos históricos foram se constituindo. Para Furet (discutindo com o historiador Lavissee), a **história filosófica** do século XVIII, "...apresenta em relação à sua antecedente diferenças capitais: integrou a *ars antiquaria*, sob forma aperfeiçoada do positivismo; fez do estado-nação a figura central da evolução. Em suma, tem um método e um objeto; é aquilo que se chama uma disciplina." (FURET. [s.d.] p. 128).

Mas, segundo Furet, somente em fins do século XIX (na Europa) ao lado dos movimentos de laicização da sociedade e da formação dos Estados Nacionais modernos, é que a História surge, realmente, como disciplina escolar autônoma. A História nasce enquanto disciplina nas propostas curriculares, tendo como grande temática o Estado/Nação. Ou seja, a nação passa a ser o objeto assumido pela História. Nesse sentido, no dizer de Furet,

O que faz portanto em que a história seja, no final do século XIX, uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda a eleição de um campo de estudo ao mesmo tempo cronológico e

espacial [...] Lavisse e Seignobos retomam os dois temas da história filosófica desde o século XVIII: a história é nação; a história é civilização. (FURET. [s.d.] p. 132-133).

No Brasil, a História como disciplina curricular se constituiu, segundo Nadai, de forma idêntica a da Europa, (como analisou Furet), o que ocorreu a partir do discurso laicizado em defesa da História Universal, opondo-se ao poder da Igreja. (PINSKI. 1992, p.24). Diante dessa constatação, é possível afirmar que o ensino de História desde fins do século XIX, quando da sua inclusão nos programas e guias curriculares, sofreu forte influência das tradições européias, herdando o esquema quadripartito francês: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Tal situação em nada surpreende, ao contrário, está em plena consonância com o movimento republicano e os ideais positivistas em expansão e praticamente hegemônicos no Brasil no final do século XIX.

Com a **Revolução de 1930**, seguida pelo **Estado Novo** (1937-1945), o ensino de História conquistou maior autonomia, especialmente a **História do Brasil**, que se encontrava em posição secundária, passou a ter maior importância e significado na grade curricular.

Em 1931, através das reformas de ensino de Francisco Campos e em 1942 com as reformas de Gustavo Capanema, reafirmou-se o esquema francês, mas subdividido em História Universal e História do Brasil, e esta, dividida em dois momentos: o primeiro até a Independência e o segundo do Primeiro Reinado até o Estado Novo.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), o Conselho Federal de Educação ficou encarregado de estabelecer as disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos Estaduais e aos estabelecimentos de ensino a definição dos conteúdos programáticos. O Conselho Federal de Educação recomendava o ensino de História Geral e do Brasil e, quando possível, a História da América. Os resultados desse encaminhamento levaram à institucionalização de programas com visão eurocêntrica, ou seja, a sequência cronológica que privilegia os grandes fatos da história européia, como por

exemplo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial Inglesa, quando muito, articula esses acontecimentos com a História do Brasil, destacando a Independência ou a República, ou a Emancipação Política Hispano-Americana, como consequência das mudanças ocorridas na Europa, centradas nas decisões políticas.

A reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971, através da Lei nº 5.692/71, propôs a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História, provocando assim, significativa mudança no âmbito da concepção de ensino dessas disciplinas e de seus respectivos objetos de estudo. Com essa medida, os planos curriculares tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política, do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas.

Com o processo de **abertura política** ao longo dos anos 80, o ensino de História, ainda que integrado ao conteúdo de Estudos Sociais, passa a resgatar sua autonomia nos planos curriculares. Na maioria dos Estados, entre eles o Paraná, a partir de meados da década de 80, História e Geografia, passam a ser ministradas como disciplinas autônomas.

Resumidamente podemos afirmar que a partir dos anos 80, passou-se a rediscutir o objeto da História, uma vez que a perspectiva presente nos currículos estava ainda fortemente influenciada pela temática do viés positivista do século XIX: da história-nação, história-civilização. Nesse sentido, passou a acontecer um grande debate nacional em torno da Educação escolar em geral, e em específico, do ensino de História. Escolas, Secretarias Estaduais e Municipais e, principalmente, Universidades de todo país, envolveram-se promovendo seminários, encontros, publicações periódicas como Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e outros.

Essa rápida retrospectiva em torno da História enquanto disciplina e da construção do objeto da história, faz-se necessária para situar a problemática central em questão nessa parte do estudo: o objeto da História e o Currículo da PMC/91.

2.1. O OBJETO DA HISTÓRIA E O CURRÍCULO BÁSICO DE 1991

Nos pressupostos teóricos que fundamentam a proposta do ensino de História, parte-se da seguinte concepção:

Os homens produzem a sua vida de maneira diversa no tempo e no espaço. Ao produzirem a sua vida, ao se relacionarem, os homens estão fazendo a história. é na sociedade que o homem se faz homem, pois ele a produz e é por ela produzido [...] processo dinâmico que contém avanços, recuos e rupturas. A história deve ser compreendida no seu movimento, no seu vir a ser, nunca estando pronta e acabada. (CURRÍCULO BÁSICO/1991).

Esta concepção de História presente no Currículo de 1991, não se efetivou no cotidiano escolar, mas em seu discurso procurou conservar os avanços presentes na proposta de 1988, quanto à superação da facticidade - viés positivista da história. Manteve também a visão de totalidade social, isto é, a história se apresenta como unidade sociocultural indissociável, complexa e em constante movimento, o que permite perceber a presença do materialismo histórico.

Na perspectiva materialista da história, pode-se afirmar que no processo de produção de sua existência, o homem estabelece relações de trabalho, gera novas formas de organização, novos modos de produção, marcados pelas contradições das relações sociais que se manifestam sob formas de conflitos e desigualdades. Da mesma forma estabelecem relações de poder, criando leis, instituições políticas e religiosas. Assim, cada sociedade possui características peculiares decorrentes de seu processo histórico, mas que ao mesmo tempo, está inserido numa totalidade sócio-histórica que permite estabelecer semelhanças e diferenças em relação a outras sociedades.

Como forma de articulação e análise do processo histórico ou a maneira como os homens vêm se organizando ao longo dos séculos, propôs-se, no Currículo de 1991, como

estratégia para melhor apreensão dos conteúdos, a utilização das categorias: Trabalho, Poder e Cultura. Essas categorias (conceitos) estão intrinsecamente ligadas e constituem o tecido dos conteúdos da Ciência-História.

O Currículo de 1991, ao recomendar esse procedimento analítico, chama a atenção para o fato de considerar a historicidade desses conceitos, uma vez que as concepções não são as mesmas para todos os tempos e para todos os povos. No entanto, devemos acrescentar que esses conceitos não podem ser concebidos como fechados ou absolutos, ao contrário, possuem uma certa elasticidade e devem ser construídos e não adaptados ou transferidos de um tempo para outro ou de determinada sociedade para outra.

Num primeiro momento podemos concluir que tal perspectiva, apontada no currículo, vai ao encontro do materialismo histórico na medida em que a história é vista enquanto processo, movimento..., no entanto, ao definir o objeto de estudo, tomou outra direção, isto é, o estudo da sociedade como ponto de partida, como objeto de estudo da história. Percebemos aí uma clara contradição teórica, pois envolve posturas epistemológicas diferentes ou até mesmo inconciliáveis.

De um lado, manteve-se a visão do grupo de **Annales** (primeiras décadas de sua existência) que define a sociedade como objeto de estudo da história, uma sociedade vista enquanto totalidade abstrata, e de outro lado, o materialismo histórico que define o objeto da história como sendo as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza através do trabalho. O objeto de estudo não é uma entidade ou uma abstração, mas o sujeito concreto, o homem que se faz homem pelas relações sociais e de produção, humanizando-se e humanizando a natureza. Ou como afirmou Ferreira:

O materialismo histórico tem como centro principal de interesse o homem e seus problemas. Não se refere, porém, ao homem abstrato do liberalismo, mas à pessoa humana concreta [...] como um ser que se transforma ao longo do processo de evolução

histórica como consequência das mudanças nas relações de produção e nas relações sociais. (FERREIRA, 1992, p.79).

O Currículo/91, ao mesmo tempo em que apontou para a sociedade como objeto de estudo, tomou o tempo como categoria fundamental, que, por coincidência ou não encontra-se respaldado no grupo de **Annales** quando relaciona a idéia de mudança à temporalidade. Ou seja, a história se define no tempo, é no tempo que se percebem as transformações sociais.

O antagonismo não só se manifesta na forma de conceber o objeto (sociedade) e a categoria básica (tempo), mas também ao entender a história como processo sob mesma direção.

Epistemologicamente, isso é impossível, pois, não há como entender a história enquanto processo sem tomar o trabalho como categoria fundamental e as relações sociais entre os homens, a partir de um determinado modo de produção, como objeto de estudo. Assim, se é no trabalho e pelo trabalho que o homem se faz homem, sendo esse o princípio norteador do materialismo histórico, o trabalho é o elemento fundante das relações entre os homens.

Não desejamos o reducionismo de responsabilizar o Currículo pelos problemas que permeiam a questão educacional, pois eles, são inúmeros e de diversas ordens, entre as quais se insere o aspecto da coerência teórica. Assim, como os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo de 1991 não estão claramente traduzidos, não indicando um caminho seguro, os professores não conseguem ter uma concepção formada e muito menos uma prática condizente. Perguntados a respeito da concepção pedagógica do Currículo e a forma como esta é traduzida na prática, responderam:

- A concepção presente no currículo oficial - período anterior a de 1991 - a proposta era tradicional: uso de livros. 5º série, começando do Brasil Colônia chegando até a

Independência, até aonde desse para chegar [...] a proposta da Prefeitura mudou bastante isso[...] não fugir dos assuntos, mas sempre trazendo o hoje, trabalhando a América. (PROFESSORA - 5ª série).

- Seria a concepção Histórico-Crítica. Vou trabalhar como o aluno, por exemplo, um fato do passado, mas sempre retomando com coisas do passado no presente, para entender o presente e tentar melhorar o futuro, tanto através de textos como com a participação dos alunos [...] a tentativa é de trabalhar com a parte crítica. é excelente, só que o programa eu acho muito amplo, principalmente na 5ª série, quando você estuda, para você estudar muito aprofundado muitos pontos: a sociedade romana quase completa. (PROFESSORA - 5ª e 6ª série).

- A proposta da Secretaria é Histórico-Crítica. A gente trabalha para que o aluno seja um crítico da sociedade; a gente procura sempre trabalhar nesse aspecto [...] na 5ª série, por exemplo, se procura sempre aquele ir e vir da história - da atualidade e da parte antiga - então não fica assim estanque... (PROFESSORA - 5ª série).

Os depoimentos denunciam não só a falta de clareza quanto às concepções presentes no currículo, como também uma certa distorção e não entendimento da abrangência da concepção Histórico-Crítica, limitando sua função a um resultado imediato no âmbito da subjetividade, ou seja, à formação da consciência crítica no aluno.

Tomando-se por referência os pressupostos teóricos e os depoimentos, percebe-se que o tempo como categoria está respaldado em fundamentos teóricos de vários tipos, sob a ótica de vários campos do conhecimento, sem aprofundar o mais importante: o tempo a partir da Teoria da História.

Uma vez que se toma o tempo como fundamento teórico, é preciso trabalhar com a idéia de longa duração, de curta duração, de conjunturas e estruturas, o que implica, necessariamente, em uma determinada organização curricular. (SCHMIDT, 1994).

Embora o tempo seja utilizado como categoria fundamental, não é entendido na perspectiva de uma teoria da história.

Tanto a concepção quanto a definição do objeto da história, no Currículo, é inspirada, em grande medida, na Escola de **Annales** da década de 30 - período de fundação. A fase inicial desta escola marca uma ruptura com a produção historiográfica do século XIX que tinha como objeto da história a nação: a historiografia do Estado, dos grandes fatos, dos

fatos políticos... Essa ruptura já havia ocorrido no campo da filosofia com Marx e Engels, fora do âmbito específico da história. Ou como afirmou Le Goff:

A história nova nasceu em grande parte de uma revolta contra a historiografia positivista do século XIX, tal como havia sido definida por algumas obras metodológicas por volta de 1900[...] ampliou-se o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlôis e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais... (LE GOFF, 1993, p.28).

Le Goff analisou que a principal preocupação teórica dos **Annales** na fase inicial - entre 1924 e 1939 - foi a luta contra a história política. História política que, para o autor, é uma história narrativa e de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo, explicá-lo. (LE GOFF, 1993, p.31).

Ao contrário da visão predominante do século XIX, de uma história linear e automática, a Escola de **Annales** propôs que se compreendesse a história a partir da problematização, o que constitui um avanço significativo. A história-problema voltada para o tempo presente, permitindo viver e compreender o mundo do qual se faz parte, significa, no mínimo, ultrapassar a história jurídica das instituições, abrindo um novo caminho para a história econômica-social-cultural.

Essa perspectiva da história nova representou um passo fundamental na busca de uma **história total**, uma história que contempla os homens em todos os seus aspectos, bem como em direção à abertura e integração da História em relação às outras ciências e/ou disciplinas. Pois, passou a incluir no seu **discurso**, ou seja, em sua **produção historiográfica**, preocupações econômicas, culturais, sociológicas, antropológicas.

Percebe-se que o currículo aceitou e contemplou a concepção dos **Annales**, implicitamente como hegemônica, procurando aproximá-la ao materialismo histórico, mas de

forma superficial e equivocada. Essa tentativa de aproximação teórica é, grosso modo, aparente, na medida em que não se fundamentam na mesma raiz epistemológica. Ou seja, seguindo a tradição, a Escola de **Annales**, conforme Le Goff, parte do princípio metodológico de uma história global na qual o econômico, o antropológico são privilegiados enquanto categorias constitutivas da construção do objeto central da história que, como já foi mencionado anteriormente, é a sociedade, inspirada na idéia de **civilização** discutida por Guizot em 1828 como progresso e desenvolvimento. (LE GOFF, 1993, p. 31-40). Lucien Lefebvre, em 1930 divulgou um importante estudo denominado **Civilização: evolução de uma palavra e de um grupo de idéias**, o mesmo é revelado pelo subtítulo da revista dos **Annales** de 1946: **Economias, sociedades e civilizações**. A esse respeito Le Goff escreveu:

História econômica, demográfica, história das técnicas e dos costumes, não apenas história política, militar, diplomática. História dos homens, de todos os homens, não unicamente dos reis e dos grandes. História das estruturas, não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e transformações, não história estática, história quadro. História explicativa, não história puramente narrativa, descritiva ou dogmática. História total, enfim. (LE GOFF, 1993, p.38).

Na citação acima fica bastante claro, o rompimento dos **Annales**, do ponto de vista da concepção e do método, como história episódica, política, factual, ao mesmo tempo permite perceber seus limites em relação aos pressupostos teóricos do materialismo histórico.

Demarcar essa diferença é tarefa fundamental para compreender e desvendar as ambiguidades e contradições presentes no currículo, uma vez que ora utiliza-se de uma concepção e ora de outra, como se fossem harmonicamente complementares. Por outro lado, propõe-se, como tese central, o materialismo histórico renovado como base para discussão dos pressupostos que fundamentam o currículo na área de História, tomando-se por decorrência, o trabalho como categoria fundante da organização dos conteúdos. Pois é o trabalho que determina a existência de determinadas sociedades e não de outras.

2.2. AS CATEGORIAS

O Currículo Básico propõe desenvolver o raciocínio histórico, isto é, problematização e contextualização dos conteúdos, apoiados nas categorias cultura, poder e trabalho, como mediadoras do processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma melhor produção do conhecimento histórico.

2.2.1. PODER

Cabe à categoria Poder permitir a mediação na análise das relações de dominação institucional, bem como no processo de organização dos movimentos de contestação e resistência das diferentes sociedades. Em certo sentido, procura superar a tradicional análise marxista de infra e superestrutura, captando as formas de poder e dominação das relações interpessoais, afetivas, de trabalho e assim por diante. Entende-se (no currículo) que o poder está presente no conjunto das relações sociais, revelando-se tanto na dimensão do público (Estado) como do privado (sociedade civil).

A concepção de poder aceita pelo senso comum está relacionada com a idéia de Estado através de suas instituições[...] Nos últimos anos este conceito vem sendo discutido e repensado e, atualmente, entende-se que o poder está presente na teia das relações sociais, revelando-se nas dimensões pública e privada. (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]).

Há uma negação da idéia de poder clássica do materialismo histórico clássico: do poder institucionalizado no Estado e aponta-se para uma outra forma de análise inspirada em Foucault.

A teoria de poder de Foucault partiu da constatação da existência de duas concepções ideologicamente antagônicas: a visão da **direita** que entende o poder sob a ótica

estritamente institucional, da soberania e a concepção marxista que toma o poder em termos de aparelho de Estado.

Embora sejam visões de bases políticas bem distintas, a teoria do poder indica a existência de um ponto em comum entre elas: tanto a concepção liberal ou jurídica do poder político (filósofos do século XVIII) como a postura marxista, são, segundo Foucault, economicistas.

Na teoria jurídica clássica, o poder é considerado como um direito, visto como algo de que se seria possuidor, podendo ser transferido ou alienado, total ou parcialmente por um ato jurídico. O poder é concreto, de ordem contratual e individual. O poder político depende do poder que cada indivíduo detém, podendo este ser cedido para constituir a soberania política. O poder é fundamentalmente privado na medida em que seu modelo formal se fundamenta no procedimento de troca. O contrato é a matriz do poder político.

A concepção marxista clássica preocupou-se com outro aspecto: da funcionalidade econômica do poder. O poder político busca na economia sua razão de ser histórica. Isto é, o poder tem como função manter as relações de produção e, a partir daí reproduzir uma dominação de classe que vai se reciclando continuamente (toma-se por base a sociedade capitalista).

Foucault se opôs à análise econômica da teoria do poder afirmando que

...o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (FOUCAULT, 1993, p. 175).

Foucault abandonou a perspectiva generalizante ou universalista de análise (o que reflete sua concepção de intelectual) e se preocupou com a forma como o poder se manifesta no cotidiano tanto na micro como na macroestrutura. Interessou-se pela existência concreta do poder: sua especificidade, as técnicas e estratégias com que se reveste quotidianamente em

todos os níveis da sociedade. Em síntese, procurou desvendar os mecanismos de funcionamento do poder, não se limitando a uma abordagem apenas dos efeitos negativos como era concebido pelos marxistas ortodoxos e de sua forma meramente jurídica comum entre os intelectuais do capitalismo ocidental. De um lado o socialismo soviético era considerado pelos seus adversários como totalitarismo ou ditadura comunista, de outro, o capitalismo era difamado pelos marxistas como dominação de classe. Para Foucault a questão é mais complexa, é preciso ir além, pois, ambas as análises jamais desciam do pedestal: ao nível das relações específicas, do concreto, da constituição do poder em sua especificidade.

Esse trabalho detalhado de perquirir o poder em seus detalhes, se iniciou, como o próprio autor explicou: "...a partir das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que debater nas malhas mais finas da rede de poder." (FOUCAULT, 1993, p. 06).

De acordo com o que já observamos anteriormente, Foucault percebeu que há uma certa definição hegemônica negativa de poder que tomou conta dos meios acadêmicos, a qual parte dos efeitos do poder pela repressão que, em última instância, identifica o poder com a lei - força de proibição - que por representar determinados **interesses**, diz não e pronto. Ele chama atenção para o sentido oposto, ou seja, que o poder se mantém não só pela condição de dizer não, mas porque também produz coisas como prazer, saber, discurso e assim por diante. "Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir." (FOUCAULT, 1993, p. 08).

Na obra **Vigiar e Punir**, Foucault (1987) tratou das monarquias da época Clássica (séculos XVII-XVIII) e mostrou como é possível resgatar a positividade do poder. Ao mesmo tempo em que os governantes se empenharam em construir grandes aparelhos de Estados como exército, administração local..., instauraram também o que o autor chama de uma nova **economia** do poder, fazendo circular os efeitos do poder em todo o corpo social.

A forma como Foucault analisa o poder e a abordagem marxista não são excludentes. Talvez possamos dizer que ambas são incompletas. Não se trata, no entanto, de forçar uma aproximação ou simular a demanda de mútua complementação. Trata-se, na realidade, de entender que não é possível estudarmos uma determinada sociedade, suas formas de poder, se não fizermos uma análise da legislação ou do aparelho repressor, por exemplo. O materialismo não trabalha com as relações de poder que se constituíram ao longo da sociedade contemporânea. Assim, tomando-se o exemplo do poder entre o homem e a mulher, a análise da **determinação** somente não dá conta de explicar. Portanto, não dá para negar Foucault quando percebemos que dentro de uma mesma classe existem relações de dominação, ao mesmo tempo não é possível concebermos essas relações em si, sem relacioná-las à estrutura maior, o capitalismo.

O que significa o poder enquanto categoria organizadora de uma proposta curricular de História? Responder essa indagação significa entender alguns pressupostos básicos:

- a) que não é excludente admitir que o poder está difuso na sociedade e que as relações pessoais são permeadas por determinações do poder, e que ao mesmo tempo o poder se institucionaliza na macro-estrutura representada pelo Estado, que por sua vez, reproduz a dominação de classes;

- b) Enquanto categoria específica de análise do conteúdo de História

...será trabalhada ao se analisarem as sociedades nas relações de dominação institucional e na organização dos movimentos de resistência - a vida pública que está ligada à participação política do homem nas questões sociais, seu compromisso e sua ligação efetiva com a coletividade (CURRÍCULO BÁSICO, 1991 [s.p.]).

- c) reconhecer que os historiadores e/ou professores devem se esforçar para captar o poder a partir das relações particulares (individuais/privadas). No entanto, devem ter presente que estas relações não se constituem por si mesmas, mas resultam sempre de uma ação ou prática coletiva, em família, escola, associações..., uma vez que as pessoas se organizam de várias maneiras de acordo com suas necessidades de sobrevivência. Tal organização é mediada por relações de poder que as pessoas **naturalmente** estabelecem entre si;
- d) cabe à historiografia com base nos princípios dialéticos de totalidade, contradição e mediação, captar o poder seja do passado seja do presente, através da análise das relações de interdependência que se constituem no interior da sociedade de diversas formas.

2.2.2. CULTURA

Há uma tradição tanto na vertente positivista quanto marxista em classificar o símbolo como o imaterial, tomando-o em oposição à coisa. O símbolo, no momento em que expressa uma ação social, é concreto. Ele não paira no nível da idéia. Pode-se exemplificar isso com a linguagem que, sendo ação, é concreta.

Não é possível dissociar realidade de símbolo. Assim, a cultura na concepção do materialismo histórico renovado não pode ser entendida como um outro lugar da realidade ou como reflexo da realidade. A cultura é a própria realidade na medida em que ela está intervindo.

Nesse sentido, o trabalho é produtor de cultura, ele só é regido através da cultura. Veja-se por exemplo, a questão da experiência em Thompson²⁰, a que já se referiu anteriormente, só ganha significado na medida em que se transforma em elemento simbólico e, portanto, em cultura. Ou seja, no momento em que ela se constitui enquanto consciência, ela retorna também ao mundo do trabalho.

No que se refere à categoria Cultura, há no Currículo de 1991 um entendimento de que os homens transformam a natureza criando seus instrumentos de trabalho, objetos, técnicas para satisfazer as suas necessidades, produzindo, assim, o conhecimento que é manifestado pelas ciências, artes e filosofia. "O conhecimento acumulado historicamente pelos homens se expressa na produção material e imaterial, que é transmitida de uma geração para a outra através da linguagem e entendida amplamente como um conjunto de símbolos." (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]).

A concepção de cultura assumida no Currículo, de um lado, aponta para a idéia de cultura na perspectiva do materialismo histórico, a cultura como produção material, de outro, a cultura é vista como símbolo. Um nó que o currículo deixa para o professor desamarrar, sem que, na maioria das vezes, o próprio professor tenha consciência que ele existe.

Para verificar a veracidade do que se concluiu, vejamos em contrapartida, a compreensão dos professores da dimensão teórica da categoria cultura na articulação do conteúdo:

Como professora eu tenho que mostrar o valor da cultura. Eu trabalho isso com eles (alunos). E com a nova proposta cada pessoa tem que ter o seu conhecimento; tem que ter conhecimento daquilo[...] um carpinteiro tem que saber para que serve o instrumento[...] dentro da história a cultura é mais importante para que um dia eles possam desenvolver o trabalho deles através do conhecimento que adquiriram. (PROFESSORA - 7ª série).

²⁰ Verificar em THOMPSON, E.P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica aos pressupostos de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981.

- A cultura começa com a divisão da história; amarrar a cultura aí, para eles sentirem como houve desenvolvimento até hoje; para eles (alunos) saberem como era o homem primitivo (da Pedra Lascada) e depois, qual era o desenvolvimento cultural dele para chegar aos nossos dias e porque. (PROFESSORA - 7ª série).

- Sempre o enfoque maior é o trabalho[...] a cultura vem no contexto. Por exemplo, na industrialização do Brasil, a cultura, o que aparece; as manifestações artísticas, como viviam as pessoas... (PROFESSORA - 8ª série).

Não se trata de pensar numa história da cultura, assim como não tem sentido defender uma história do poder ou uma história do trabalho. A questão não passa pela historicidade específica de cada categoria, mas pela forma como estas são tomadas como parâmetro para estudar, no entender do currículo, as sociedades humanas. Ou seja, qual é a concepção de categoria de que se parte para discutir concretamente o conteúdo, considerando-se que não há dissociação entre categorias e o conteúdo em si. Ao contrário, a categoria serve de instrumental para organizar e **dissecar** os conteúdos que são mais significativos.

Nesse sentido, o que significa ter a cultura como categoria para o ensino de História?

Há várias maneiras de se conceber a cultura. A contradição teórica do currículo está em conceituar a cultura, ao mesmo tempo como produto da ação do homem sobre a natureza e como representação do real (símbolo), sem assumir uma posição.

Para analisá-la, tomamos aqui a abordagem feita por Santos, na qual discute a cultura sob dois enfoques. No primeiro, a cultura é vista como todos os aspectos de uma determinada realidade social, e no segundo, a abordagem é de cultura enquanto conhecimento, idéias e crenças da forma como aparecem na vida social.

Conforme o autor, a primeira é, geralmente, usada de modo genérico: cultura tem a ver com tudo aquilo que caracteriza o **ser** social de um povo ou nação (cultura brasileira) ou mesmo de determinados grupos que existem no interior da sociedade (cultura dos índios

Guarani). Essa concepção também é utilizada como instrumental para comparar culturas de sociedades cuja forma de produzir, de se organizar e a maneira de ver o mundo são diferentes, mas que possuem algumas características em comum.

A segunda concepção não exclui a primeira, apenas se refere a uma maneira mais específica de captar a cultura a partir do conhecimento, das manifestações de várias naturezas que existem no meio social, no interior da sociedade a que se propõe estudar. Assim, ao se estudar a cultura brasileira, por exemplo, pode significar um estudo sobre a língua portuguesa, as manifestações artísticas, o conhecimento filosófico e científico. (SANTOS. [s.d.] p.24-25).

Não se trata aqui, portanto, de optar entre uma ou outra concepção, mas de entender que a cultura enquanto categoria metodológica, não depende só do conceito que se tem dela, o que poderia resultar em idealismo puro, já que, nesse caso, é o conceito que determina a realidade e não o contrário, mas da vinculação do real imediato (dada realidade cultural como ponto de partida) com a representação conceitual que se tem desse real. É nesse ponto que ocorre a tensão entre o idealismo e o materialismo histórico. Karel Kosik elucidou essa diferença dizendo o seguinte:

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais...; não significa aparelhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos..., nem redução da cultura a fator econômico. A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. (KOSIK, 1991, p.32).

O currículo enfatiza que a análise da cultura de uma dada sociedade envolve a consideração do produto cultural - o símbolo - e também o modo como tal símbolo foi socialmente elaborado (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s. p.]). Ora, é possível que se desvie a atenção no sentido de associar cultura a conhecimento desvinculado do movimento do real,

desconsiderando assim a característica fundamental do conhecimento, que é a de ser fator de mudança social. Ou seja sua função não é apenas de descrever e apreender a realidade, mas principalmente de apontar saídas e contribuir para sua modificação.

Se reduzida a cultura ao estudo do simbolismo de seus elementos, segundo Santos, pode-se acabar entendendo cultura como uma dimensão mecânica da vida social, algo que sempre expressa apaticamente alguma outra coisa e com isso obscurece o caráter transformador do conhecimento (SANTOS, [s.d.] p.43), quando, na verdade, a cultura é uma criação humana resultante de complexas operações crescentes do homem em confronto com a natureza material que se vê obrigado transformar para manter-se vivo.

Nesse sentido, a cultura está diretamente ligada ao processo de hominização, ocorrendo simultaneamente, sendo praticamente impossível dissociá-las. A cultura e o homem enquanto criação fazem parte de um mesmo processo e se condicionam reciprocamente. Isso equivale a dizer que o homem se auto realiza dominando a natureza e esta, impõe-lhe cada vez mais, novos desafios, vendo-se obrigado a criar instrumentos até então inexistentes e desenvolver técnicas para atingir determinados objetivos ligados à sua própria sobrevivência.

Essa **oposição** homem e natureza, em contrapartida, permite acumular novas experiências que são de vital importância para futuras conquistas e para sua crescente hominização. Partindo desse pressuposto Vieira Pinto afirmou que a cultura

...é indissociável do processo de produção, entendido este em sentido supremo, como produção da existência em geral. Em dois sentidos: produção do homem por si mesmo, mediante ação exercida sobre a natureza para se perpetuar como espécie que evolui e adquire progressivamente a capacidade ideativa; e produção dos meios de sustentação da vida para o indivíduo e a prole. (PINTO, 1985, p. 123-124).

É preciso ter presente que a cultura não pode ser explicada idealisticamente como pretende a teoria curricular quando a identifica como símbolo. Na realidade, não passa de uma representação abstrata de idéias e de **produtos de arte**, resultantes da pura reflexão do

espírito. Ao contrário, a cultura se caracteriza por uma mútua realização humana: o homem produz a cultura porque necessita dela (sobrevivência), mas também como afirmação, distinção e desenvolvimento de sua própria existência (caráter existencial), ou seja, como bem de consumo e bem de produção.

O viés cultura-símbolo pode traduzir-se facilmente em certa alienação: o homem ao invés de apropriar-se da cultura e dominá-la, no sentido indicado acima, pode, inversamente, transformá-la em uma entidade superior a ele. A exemplo disso, é bastante comum nos dias atuais, considerar-se **culto** aquele indivíduo que cultiva valores culturais alheios, que **domina** códigos e símbolos de outras culturas de forma abstrata e dissociada das finalidades da sua ação. Nesse caso a cultura deixa de ser concreta e passa a ser uma simples representação simbólica do real, assumindo assim um caráter de alienação e não de produção da existência humana.

Portanto, fica claro que a concepção de cultura que propomos aqui como base para discussão curricular e na perspectiva apontada principalmente por Vieira Pinto, tem como fundamento epistemológico o trabalho. Pois, o homem pelo trabalho, ao mesmo tempo em que transforma a natureza de acordo com suas necessidades, altera a si mesmo e desenvolve a sua capacidade de intervenção e domínio sobre o mundo o qual se realiza por meio da cultura.

A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável, e como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural. (PINTO, 1985, p.123).

2.2.3. O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

O Currículo Básico/91 postulou que cada sociedade possui características próprias, decorrentes do seu processo histórico e que das sociedades emergem contradições que se manifestam como conflitos e desigualdades. Avaliamos que essa proposição é bastante ambígua. Isto é, de um lado, confunde-se com a visão do materialismo histórico que analisa as contradições a partir das relações sociais de produção, por outro lado, nega essa perspectiva. Na verdade só tem sentido afirmar que existem contradições no interior da sociedade que se manifestam sob forma de conflitos e desigualdade, se se toma o trabalho como elemento fundante dessas relações. Conforme mencionamos anteriormente, tal entendimento não se confirma no currículo por dois motivos, basicamente: primeiro porque o trabalho é visto como outra categoria qualquer de articulação dos conteúdos e não como princípio norteador da história; segundo porque a concepção que o fundamenta desconsidera o fato de que é ele que determina a existência de determinada sociedade e não de outras. Ou seja, se a organização do trabalho é de base predominantemente escravista, tem-se uma sociedade escravista; se o trabalho é servil, tem-se uma sociedade feudal e o trabalho assalariado caracteriza a sociedade capitalista.

Outro aspecto que reforça o que afirmamos acima diz respeito a um certo reducionismo a que foi submetida a categoria trabalho, sendo usada mais como conceito em mudança do que propriamente como categoria de análise, considerando os limites já apontados. Ou melhor, não é o conceito de trabalho que muda, mas a base material, as relações de trabalho, que mudam. Assim, por exemplo, o trabalho para os gregos na antiguidade era considerado negativo não em função de um conceito **racional** negativo pré-determinado mas porque o trabalho era concebido como uma atividade privada. A mão-de-

obra era escrava e por isso negativa, enquanto que a atividade pública era política e exercida por uma ínfima minoria, os cidadãos.

“Uma vez que se toma o trabalho na perspectiva do materialismo histórico, o que muda não é o conceito, mas as relações de trabalho, sua essencialidade, sua natureza.” (SCHMIDT, 1994). Observamos, portanto, que a categoria trabalho da forma como é proposta pelo currículo, em grande parte, corresponde a maneira de como se deve usar o conceito respeitando sua historicidade, em última análise, mesmo que equivocadamente, responde apenas parcialmente à sua função metodológica.

A compreensão teórico-prática dos professores no cotidiano da sala de aula não altera esse quadro, quando muito se aproxima e em alguns casos revela total desconhecimento não só em relação à concepção resguardada pelo currículo ou do conteúdo próprio de cada categoria, mas também da existência ou não da categoria trabalho no currículo:

Nós partimos do trabalho[...] nós começamos desde o trabalho do primitivos habitantes, as técnicas que utilizavam e chegamos a Revolução Industrial, até nossos dias. Sempre o enfoque maior é o trabalho[...]a cultura é tudo e através do trabalho nós vamos recheando. (PROFESSORA - 5ª/8ª séries)

O depoimento da professora permite detectar pelo menos três elementos: primeiro, não fica clara a concepção de trabalho, há apenas um indicativo do trabalho como ponto de partida do estudo ou da seleção dos conteúdos; segundo, há que se questionar, se o enfoque maior do conteúdo é o trabalho que serve como **recheio** da grande linha que é a cultura. Em caso afirmativo, não se estaria pretendendo uma história do trabalho a partir de uma história da cultura e vice-versa? Por último, percebe-se uma perspectiva claramente evolucionista, observada também em outros depoimentos, o que não pode ser entendido simplesmente como puro reflexo do Currículo, haja visto que a mudança de concepção não

ocorre devido a uma força/pressão externa, de uma **boa teoria**, mas, principalmente no confronto da teoria com a prática, o que ainda precisa ser despertado.

Eu vou mais pelo trabalho, eu caminho mais por ai, tentando fazer o indivíduo - o nosso aluno - a perceber dentro do próprio trabalho o relacionamento do homem; o seu modo de produzir determinando sua existência[...] eu tento colocar a partir do trabalho a parte cultural[...] manifestações culturais todas do indivíduo partindo do trabalho; cultura como consequência do trabalho. (PROFESSORA - 6ª série).

Observamos que há, nesse caso, maior clareza da concepção de trabalho e da relação homem-trabalho-cultura, invertendo o raciocínio do depoimento anterior quanto à hierarquia e ao método. Ou seja, enquanto o primeiro toma a cultura como princípio norteador e o trabalho como categoria suplementar sem mencionar o elemento humano, o segundo inverte esse caminho definindo o papel do homem, no entanto, evidencia uma relação mecânica e causal entre cultura e trabalho quando afirmou que a cultura é consequência do trabalho.

Na 7ª série é o trabalho, toda essa parte da industrialização. A gente procura mostrar não só a visão dos vencedores, mas também a visão dos vencidos. Por exemplo, na Guerra do Paraguai, a gente procura não mostrar só que Duque de Caxias foi o tal, mas também como ficou o Paraguai, como ficou a sociedade brasileira com essa guerra. (PROFESSORA - 7ª série).

Aqui, aponta-se mais para a categoria poder que propriamente para o trabalho. Mas o que mais intriga é o fato de se conceber a categoria trabalho associada a um determinado período histórico apenas, como se o trabalho tivesse surgido no século XVIII com o processo de industrialização. Isso equivale a dizer, seguindo o raciocínio da professora, que cada categoria terá o seu espaço reservado, ou melhor, será utilizada em relação a outros períodos históricos sem que haja qualquer critério para essa decisão. Em grande parte, essa visão da professora decorre da forma de organização do currículo, pois ele privilegia a perspectiva evolucionista, fragmentando as categorias, distribuindo-as nas várias

séries, ou seja, não tomando o conjunto das categorias para cada uma das séries. Assim, se a categoria trabalho serve unicamente para analisar o período moderno, da industrialização, certamente a categoria cultura seria a apropriada para o estudo da Grécia e Roma antiga.

Não trabalho com elas (categorias) assim, isoladas. Eu trabalho como elas num todo. A minha preocupação maior com a História é a construção histórica da coisa, é a ocupação do espaço, é o homem num todo[...] eu trabalho com países desenvolvidos e subdesenvolvidos. (PROFESSORA - 7ª série).

O ponto de partida, acreditamos, está correto "eu trabalho... num todo", mas não fica demonstrado como isso ocorre. Além disso, parece que não há muita clareza quanto ao eixo norteador do ensino de História presente no currículo, confundindo-o, aqui, com o ensino de geografia, cujo eixo constitutivo dos conteúdos é a ocupação do espaço, a partir do qual se estuda e compara os países subdesenvolvidos e desenvolvidos.

Diante de nossas constatações, feitas a partir do currículo e dos depoimentos, impõe-se a necessidade de analisar o trabalho da forma como ele aparece no materialismo histórico e, ao mesmo tempo, propomos tomá-lo como princípio norteador da história humana, o que significa, por outro lado, entendê-lo como categoria fundante da organização do conteúdos.

O materialismo histórico, respeitadas as diferentes matizes, fundamenta-se no pressuposto básico que parte da análise dialética dos **homens e o trabalho**, como eixo explicativo do processo de formação das sociedades e da forma de organização sócio-política-cultural (modo de produção) dos homens em sociedade.

Através do movimento da história, Marx, distinguiu uma sucessão de modos de produção, ou seja, antigo, feudal e capitalista. Bourdieu e Martin ao discutirem essa questão, explicaram que a periodização enquanto tal, não é nova. Hegel em **Lições sobre a filosofia da história** (1838) disse que o Espírito Humano passou do Oriente para a Grécia, para

Roma, para a Europa cristã. Da mesma forma, segundo o autor, A. Blanqui, em **História da Economia Política** (1837) apontou para um gênero de classificação semelhante ao afirmar que a organização social da humanidade pode ser estudada através de três grandes fases: a Antiguidade, a Idade Média e os Tempos Modernos.

A perspectiva de Marx, no entanto, se diferencia das classificações precedentes no sentido gnosiológico da abordagem, na medida em que define o modo de produção a partir da base material e das relações de produção próprias de cada **período histórico**. Assim, o modo de produção antigo se caracteriza pelo trabalho escravo presente no mundo helenístico e romano; o modo de produção feudal constitui-se pela produção servil do Ocidente medieval; o modo de produção capitalista corresponde ao desenvolvimento das relações de produção assalariada, que surge na Europa a partir das revoluções burguesas e que se manifesta nos dias de hoje, de forma hegemônica.

Essa periodização da história está presente tanto em **A Ideologia Alemã** (1846), quanto no **Manifesto Comunista** (1848). Mais tarde, no prefácio à **Crítica da Economia Política** (1858), Marx fez referência a outro modo de produção - o asiático. "Em grandes traços podem ser distinguidos, como outras tantas épocas progressistas da formação econômica da sociedade, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno." (MARX/ENGELS. 1983. p.234). Neste, a relação de produção é mediatizada pelo Estado.

É preciso tomar certo cuidado para não fazer uma leitura simplista e dogmática da periodização da história produzida e proposta por Marx. Primeiro porque não é possível identificar um número preciso de modos de produção. Em si, essa discussão não é relevante. Em segundo lugar, para Marx, a evolução da humanidade ocorre por mutações de uma estrutura para outra estrutura, não segue um curso linear. Bourdieu e Martin analisaram a transição em Marx da seguinte maneira:

Se os modos de produção podem suceder-se pela via de revoluções curtas e brutais, podem também conhecer transformações mais lentas abrangendo vários séculos; podem ainda coexistir, um sendo predominante, o outro sendo secundário. No século XVIII, o trabalho assalariado emerge na Europa Ocidental, ao passo que a segunda servidão se impõe na Europa Oriental e que a escravidão dos Negros toma extensão na América. (BOURDÉ; MARTIN, [s.d.] p. 157).

Os autores apontaram também para a necessidade de se distinguir **modo de produção e formação social**. O primeiro corresponde a um modelo de funcionamento, e o segundo, a uma sociedade concreta. Desta forma é possível estudar formações sociais bastante distintas que, no entanto, se encontram, no sentido de desenvolvimento, no âmbito do modo de produção feudal. O Império Romano do século XI, a França dos Capetos no século XIII, o Japão dos Tokugawa no século XVIII, são exemplos de formações sociais diferentes, mas que se caracterizam pelo modo de produção feudal.

A importância que levou Marx a tomar o trabalho como categoria de investigação científica da História, parte do pressuposto de que o trabalho humano, historicamente, impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana e, por conseguinte, é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais: humaniza a natureza e se humaniza, auto-produzindo-se. Assim, o homem pelo trabalho vai se transformando e ao mesmo tempo transforma a natureza; dominando-a, descobre suas leis, vai acumulando experiências/vivências que se transformam em teorias, ciência, saber e história.

O ponto de partida para compreender essa concepção encontra-se nos Manuscrito de 1844, entendido por alguns filósofos, entre os quais Lukács e Fromm, como grande germe de desenvolvimento do pensamento de Marx que o acompanha ao longo de sua trajetória teórica, culminando em **O Capital** na concepção de trabalho em geral.

Para Marx, o trabalho não é apenas força produtiva, mas é essencialmente atividade humana. Os Manuscritos Econômicos, primeira obra marxiana de crítica à

Economia Política, foi inspirada em Hegel, para quem o trabalho forma o homem, que lhe fornece elementos teóricos para criticar os economistas políticos e, ao mesmo tempo, para estruturar uma nova compreensão da relação homem-trabalho.

A principal crítica que Marx dirigiu aos teóricos da Economia Política, se refere à concepção unilateral de trabalho, na qual, aparece apenas a manifestação exterior e produtiva do homem, omitindo-se a análise da alienação que está na base da sociedade burguesa e, em sentido mais amplo, de toda a sociedade fundada nos princípios da propriedade privada dos meios de produção.

Com base em Hegel, Marx descobriu que todas as contradições da sociedade burguesa se originam direta ou indiretamente do trabalho alienado, uma vez que este representa uma forma histórica própria da sociedade contemporânea.

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riquezas produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria [...] o trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e o trabalhador como mercadoria, e isso na proporção em que produz mercadoria em geral. (MARX; ENGELS, 1983. p.148).

Como se dá em Marx a negação da natureza do homem pelo trabalho na sociedade moderna e, em que medida sua visão rompe com a ontologia idealista e materialista (mecanicista) de homem?

O trabalho sob a ótica da sociedade burguesa, aparece em sua forma alienada. Não interessava, evidentemente, aos economistas burgueses a condição humana do trabalhador, muito menos a relação homem-trabalho-natureza enquanto processo dialético de mutua determinação histórica. O homem como produto da atividade humana, era examinado em sentido estritamente econômico e utilitarista, o que representava positivamente em termos de lucro às contas das empresas ou ao capital em geral. Os economistas burgueses não se preocuparam em entender os reflexos negativos do trabalho para o homem, o que, por outro

lado, na análise marxiana torna-se imperativo, na medida em que a defesa do capital se apóia no trabalhador objeto-mercadoria (capital vivo) e ativo, mas apenas enquanto trabalha (produz riquezas). Desta forma o trabalho torna-se um elemento exterior ao trabalhador - alienado - porque esvazia o homem de sua natureza humana.

Se por um lado o trabalho nas sociedades burguesas aliena o homem, reduzindo-o a mercadoria e a um ser desumano mental e fisicamente, de outro, reafirma sua natureza humana (essência do homem genérico), por ser uma realidade histórica, ou seja, o homem, na ontologia marxiana é um ser concreto e social.

As contradições reais da sociedade burguesa manifestadas através da divisão de classes, da propriedade privada dos meios de produção, das relações de poder, recolocam a necessidade da negação do trabalho alienado na medida em que é por meio da produção que o homem se afirma como ser humano e se diferencia dos animais. É na atividade prática que o homem produz a sua consciência e desenvolve suas capacidades técnicas e espirituais, produz a sua existência, cria consciência do seu ser social e, portanto, se faz homem.

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é a consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material... A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção. (MARX/ENGELS, [s.d.] p.19).

A partir da afirmação de Marx é possível concluir que o homem ao produzir as condições de sua existência, produz a si mesmo, faz história enquanto determina e é determinado pelas relações sociais e de produção.

Através do trabalho o homem supera sua subjetividade, objetivando-se nos objetos por ele produzidos, nos quais embute suas forças e capacidades humanas.

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se faz coisas, é a objetivação do trabalho. No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização. (MARX; ENGELS, 1983. p.149).

O homem só manifesta a sua humanidade na medida em que exterioriza e objetiva suas forças na atividade prática, o que ele não faz isoladamente, ao contrário, necessita de outros para produzir, o que pressupõe a existência de relações sociais entre os homens, ocorrendo desta forma a superação da negação, ou seja, a reapropriação do objeto pelo homem e sua reconciliação consigo mesmo na qualidade de ser humano.

Mesmo que o processo de produção capitalista submeta o trabalhador à condições de alienação, cerceando sua consciência e sua capacidade criadora, ele continua sendo um ser consciente, ativo e concreto. Kuenzer, ao analisar esta questão em Marx, concluiu que por mais esforço que o capital faça, encontra-se impossibilitado historicamente de "...transformar a subsunção real do trabalho em processo de subsunção total." (KUENZER, 1993, p.56). Isso equivale a afirmar que o trabalho no modo de produção capitalista deve ser entendido enquanto categoria capaz de sintetizar a tensão entre negatividade e positividade.

É a partir dessa relação positividade/negatividade e dos avanços da ciência e tecnologia aplicados a produção moderna, que Marx percebeu a possibilidade de se tomar o trabalho no atual estágio do desenvolvimento capitalista, como princípio educativo. Ou seja, tendo analisado os aspectos negativos do trabalho na indústria moderna, enquanto produção de valor, impões-se a necessidade de superação dessa negatividade dominante, apontando para o caráter educativo (positivo) enquanto realização do homem e resgate de sua história. No Capital (liv. I, vol. I), Marx expôs esta preocupação:

...substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes

funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. (MARX, 1980, p.559).

Para Kuenzer, o novo princípio educativo em Marx significa

...a necessidade de um trabalhador no qual a qualificação profissional específica seja substituída por um conjunto mais amplo de conhecimentos, que lhe confirmam flexibilidade permitindo-lhe adaptar-se às mudanças que ocorrem aceleradamente no processo produtivo. (KUENZER, 1993, p.59).

Nesse sentido, podemos seguramente dizer que a teoria da práxis e o materialismo histórico estão em estreita vinculação, constituindo-se em dois aspectos inseparáveis da teoria marxista, no centro da qual encontra-se o homem concreto, de **carne e osso**, enquanto sujeito e objeto das relações sociais e de produção em constante transformação.

Vazquez mostrou que essa unidade, os autores da concepção materialista moderna da história, reúnem em quatro pontos centrais: 1. caráter histórico e objetivo da contradição entre forças produtivas e relações de produção...; 2. a necessidade de correspondência das relações de produção com as forças produtivas implica na luta contra a classe dominante e contra o poder social - o Estado...; 3. essa revolução social se distingue das anteriores... pondo fim a toda dominação de classe; 4.a revolução comunista não só significa a transformação das relações econômicas e políticas, mas sim a transformação em massa dos homens...(VAZQUEZ. 1990. p.169-170).

O fundamento da práxis revolucionária está diretamente ligado à estrutura da sociedade e ao movimento histórico, no bojo das quais se desenvolve a contradição entre forças produtivas e as relações de produção. Assim, a práxis, não pode ser concebida como atividade prática pura, como desejava Feuerbach, mas antes, como unidade do pensamento e da ação, ou ainda, unidade entre teoria e prática (caráter racional da práxis nas Teses sobre Feuerbach, segundo Vazquez).

Marx e Engels, em oposição à filosofia especulativa apontaram para a necessidade de se entender a relação existente entre atividade prática e conhecimento, "...é na vida real que começa a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens."(MARX/ENGELS, [s.d.] p.27). O conhecimento resulta da atividade dos homens, da práxis e das relações que eles produzem em determinado momento histórico.

Nas Teses sobre Feuerbach, a práxis é considerada como fundamento e critério de verdade (Tese I e II), como finalidade do conhecimento (Tese XI), como prática revolucionária que transforma a sociedade e como unidade da transformação do homem e das circunstâncias (Tese III e XI)

Para a discussão em pauta, interessam, fundamentalmente, a primeira e a segunda teses. Na primeira Tese, Marx procurou distinguir o materialismo tradicional (mecanicista) e o idealismo, contrapondo-os na forma como concebem o objeto - a relação cognitiva do sujeito com o objeto. Ao mesmo tempo que nega ambas as posições, demonstra a necessidade de superá-las no modo de captar o objeto.

A falha fundamental de todo materialismo precedente - inclusive o de Feuerbach - reside em só captar o objeto (Gegenstand), a realidade, o sensível, sob forma de objeto (Objekt) ou de contemplação (Anschauung), não como atividade humana sensorial, como prática; ...idealismo, o qual...não conhece a atividade real, sensorial, como tal. (MARX/ENGELS, 1975, v.1 p.118).

A segunda Tese, trata, principalmente da relação entre prática e conhecimento, da práxis como critério da verdade. Isto é, o homem e o mundo interagem dialeticamente; ao conhecer o mundo o homem conhece os objetos.

As Teses de Marx sobre Feuerbach apontam para o centro da questão metodológica, isto é, de que a formação da sociedade, suas instituições e regras, suas idéias

e valores, são constituídas a partir das condições materiais que tem no trabalho humano sua característica fundamental.

Vale ressaltar que o trabalho é tomado como categoria essencial que explica não só o mundo e a sociedade do passado e do presente, mas também permite interpretar o futuro e propor ao homem uma prática transformadora e o desafio de construir uma sociedade fundada em novos princípios e valores.

Tendo estabelecido o trabalho como princípio metodológico para a compreensão da sociedade, torna-se fundamental, ao lado disso, entender a noção de que a história se move devido às contradições, aos antagonismos e conflitos que estão na base da sociedade e porque são fruto da ação dos próprios homens.

2.3. A HISTÓRIA ENQUANTO PROCESSO

Inicialmente, é preciso retomar os pressupostos teóricos do currículo no que se refere à concepção metodológica. Entende-se que a História é um processo dinâmico que contém avanços, recuos e rupturas. (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]). De acordo com que já dissemos anteriormente, a ideia de processo em história está intrinsecamente ligado ao trabalho como princípio norteador da história humana. Ou seja, as concepções de processo, trabalho e homem num todo formam o cerne do materialismo histórico e, em assim sendo, não é possível falar em processo quando se toma o tempo cronológico como categoria fundante e sociedade como objeto de estudo, conforme apregoa o currículo.

As noções temporais serão trabalhadas através da construção da linha do tempo, que é uma representação gráfica da vida de uma pessoa ou de uma sociedade, pontuada por acontecimentos significativos. (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]).

A rigor esta postura se contrapõe à noção de processo, a não ser que se entenda processo como algo evolutivo, algo que apresenta um progresso crescente, de acordo com a chamada **historiografia geral** que nasceu com a visão burguesa europeia do século XIX e

tinha como objetivo dar conta de tudo o que ocorreu com a humanidade. Ora, se é isso que norteia a idéia de processo, então a concepção é predominantemente voltada a uma história linear, parcelada em etapas e evolutiva.

Fazer uma **representação gráfica** de uma sociedade demonstrando seus acontecimentos, equivale a dizer que esta se encerra em si mesma, com começo meio e fim, e se o fim não está dado, pode, nesse caso, ser pré-determinado. Esse argumento **finalista** recai facilmente em falácia: de querer reconstruir uma totalidade enganosa, isto é, confundir a idéia de processo com totalidade, quando na verdade, se traduz em linearidade, parcelamento em etapas, etc. Nesse caso, processo está intimamente ligado ao tempo cronológico, à periodização tradicional, o que precisa, urgentemente, ser negado, pois, constitui, na perspectiva do materialismo histórico, um verdadeiro desvio teórico-metodológico.

O tempo e a sociedade são resultantes da forma como os homens se organizaram e se organizam material e **espiritualmente** para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, o que é **determinado**, em última instância, pela atividade produtiva: o trabalho. Não é o tempo nem a sociedade em si que determinam a ação do homem, mas o fato de ser ele o sujeito ativo/produtivo da história, na exata medida em que se organiza desta ou daquela maneira para viver. Isso, por outro lado, comprova que a história não é uma instância cujos fins estão determinados, mas é resultado das ações humanas que ocorrem quotidianamente.

Fleischer, com base nos Manuscritos de Marx de 1844, apontou para a mesma direção afirmando que

...a história realiza-se em condições determinadas, empiricamente comprováveis: existência de indivíduos humanos vivos, com uma certa constituição natural, num dado ambiente natural; esses indivíduos exercem [...] uma atividade produtiva, integrando-se assim em determinadas relações sociais. A história nasce a partir destas condições prévias, pois a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas não permanece estacionária... (FLEISCHER,[s.d], p.26-27).

O encaminhamento metodológico da área de História, assume uma postura crítica frente a maneira com vem sendo trabalhada a disciplina, centrada ainda em fatos, heróis e datas, mesmo que com diferentes visões. A História é vista como "...um produto da ação de todos os homens num processo dinâmico e contraditório." (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]). A asserção está literalmente correta, mas desprovida de argumentos. A suposta justificativa é unilateral: como se bastasse ter apenas uma postura crítica frente à historiografia que se baseia nos fatos isolados, nos acontecimento heróicos, contrapondo-a ao processo histórico, chegando por esse caminho ao resultado esperado: entender a história como totalidade social, como práxis.

Defende-se no currículo, que é preciso tornar a história das sociedades acessível aos alunos do ponto de vista de sua sistematização, isso implica em estudar as sociedades em suas múltiplas relações econômicas, culturais e políticas. É a partir da totalidade (trabalho, cultura e poder) que as noções de tempo, espaço e transformação serão desenvolvidas. A partir das relações econômicas: entender como os homens produzem a sua vida material pelas relações sociais de produção; através das relações culturais: compreender como os homens expressam sua cultura por meio dos símbolos; com base nas relações políticas: entender como o poder se manifesta na vida pública e privada.

Em complemento a esta postura metodológica, o documento afirma ainda: "...o que se pretende com o ensino da História é que o aluno tenha acesso ao conhecimento criticamente acumulado e reflita criticamente sobre ele[...] o que se pretende é o acesso à produção historiográfica." (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]). As premissas em questão não encontram respaldo teórico no decorrer da justificativa, nem mesmo uma lógica interna que as sustente. Uma análise objetiva do Currículo, ainda que preliminar, permite concluir que mais do que uma proposta, apresenta um discurso pouco elaborado para o fim a que se

destina, pois, o fato de se defender que o aluno tenha acesso ao conhecimento historicamente acumulado e acesso à produção historiográfica, não significa, necessariamente, a mesma coisa que conceber a história como processo. Cabe perguntar então, qual é a relação que existe entre esses enunciados?

O Currículo parte do pressuposto de que é impossível estudar o passado pelo que é em si mesmo, sem entender por quem foi produzido, como foi produzido e a partir de que teoria (concepção) o historiador escreve. Há por trás dos fatos sistematizados uma certa subjetividade que depende da formação do historiador, do seu tempo, da classe a que pertence e defende. Esses fatores influenciam o **discurso** do historiador, e é por isso que o passado terá sempre suas leituras.

A incursão metodológica realizada no Currículo até o momento não confirma a tese da interdependência epistemológica existente entre a história como processo, o trabalho como princípio norteador da história e o homem como sujeito e suas **relações** como objeto de estudo da Ciência-História. Ao não se demonstrar essa tese, procurando uma saída mais simples que pode ser entendida como **eclética**, talvez para evitar **modismo** ou de ser rotulada a partir de uma determinada tendência pedagógica, acabou caindo em outro extremo: da não diretividade e definição teórica.

Se por um lado o Currículo não deu conta da teoria, por outro, a prática dos professores não poderia ser muito diferente, com raras exceções. Para detectar o nível de compreensão dos professores em relação aos eixos centrais da teoria curricular no sentido exposto acima, perguntamos a respeito da história como ciência e do objeto da história, procurando assim captar possíveis comprovações ou confrontações e/ou avanços ou recuos do que vem se afirmando até o presente. Como se tornaria demasiado extenso descrever todas as falas, optamos por arrolar alguns dos depoimentos.

A HISTÓRIA COMO CIÊNCIA:

Ela é uma ciência porque ela vai estudar o homem na sua totalidade, na sociedade, através do tempo; é importante os alunos saberem porque estão aqui. é uma ciência. (PROFESSOR - 5ª série).

Para mim ela (concepção de história do currículo) está razoável, não está bem como eu acharia que deveria estar; devia estar mais correta, mais por caminhos, porque diversifica muito de um ponto para outro; sai de baixo e vai para cima e daí volta novamente. Então, os conteúdos não tem uma sequência lógica[...] Eu utilizo esse (programa) do currículo, mas vou pondo em ordem[...] vou dando uma sequência. Vamos "jogar"(exemplo) o Descobrimento do Brasil na 5ª série[...] vou trabalhar primeiro o descobrimento. Eu não posso trabalhar a escravidão antes do descobrimento[...] Então eu vou dando uma sequência lógica; no programa não tem sequência. Eu li o currículo e quase cai dura, né? (PROFESSORA DE 5ª SÉRIE).

Não sei te responder, deixa eu pensar. Ela não é uma ciência pura, né? Ela não é uma ciência mas se discute muito se é ou não é uma ciência. Ela não é uma ciência. Ela não é uma ciência porque não usa o método científico, nesse sentido ela não é uma ciência. Mas se você olhar por outro lado, que a história é uma história social, daí pode ser entendida como uma ciência. Eu me encaixo mais como se ela não fosse uma ciência científica. É uma ciência em construção...(PROFESSORA - 5ª SÉRIE).

Inicialmente os três depoimentos num todo, se comparados aos pressupostos do currículo, deixam muito a desejar. Primeiro porque não expressam a concepção de História presente no currículo, nem mesmo uma posição autônoma que evidencie uma concepção divergente do currículo. Em segundo lugar, não se referem ao objeto da história quando esta é concebida como ciência, como se fosse possível discutir uma ciência sem estabelecer seu terreno, a base fundamental a partir da qual ela se edifica: o objeto. Quando isso ocorre (primeiro depoimento), toma-se como parâmetro o objeto de outro campo de conhecimento. Ora, não é função da História "...estudar o homem na sua totalidade...", cabe prioritariamente à Filosofia, apoiada nas outras disciplinas da área de humanas como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, dar conta desse objeto. É claro que a História tem uma grande contribuição nisso, mas possui a sua especificidade enquanto ciência: estudar as relações, sociais e de produção, entre os homens a partir de um determinado modo de produção...

O segundo depoimento confunde ciência com conteúdos específicos, programa, não consegue abstrair o objeto, e por conseguinte, não articula e nem explicita a história como ciência. Além disso, possui uma visão linear e cronológica da História ao justificar que os conteúdos não tem uma sequência lógica.

Enquanto o primeiro e o segundo depoimentos apresentam uma série de equívocos teóricos, o terceiro é praticamente insustentável. Há no mínimo três pseudo-concepções manifestas em poucas linhas:

- a) "...não é uma ciência pura[...] não usa método científico...": influência da visão positivista que se apóia na idéia de que só é ciência aquilo que pode ser comprovado pela experiência ou pela abstração com base em leis e fórmulas exatas, como é a matemática, por exemplo. Assim, a história não pode ser científica porque lida com acontecimentos singulares, individuais, não passíveis de leis próprias (laboratoriais);
- b) "...a história é uma história social, daí pode ser entendida como ciência...": tende uma aproximação com o materialismo histórico, mas pouco fundada na medida em que não explica o que entende por "social";
- c) "...mas se discute muito se é ou não uma ciência[...]é uma ciência em construção...": é preciso informar a professora que o argumento "a" dos fatos isolados, singulares, é ultrapassado hoje. Não é mais aceitável há várias décadas, aliás, foi combatido pelos historiadores tanto do grupo de **Annales** como pelos marxistas. Essa visão foi sendo abandonada, como analisa Cardoso, em favor de uma concepção das sociedades humanas como estruturas globais historicamente

específicas, totalidades organizadas complexas mas cognoscíveis, sujeitas a regularidades e determinações. (CARDOSO, 1992, p.45).

Por outro lado, é preciso enfatizar ainda, quanto ao argumento "c" que não há ciência completa, pronta e acabada como, conseqüentemente, não há verdades eternas e absolutas. Todas as ciências, em certo sentido, estão em construção e, é claro, porque não a História? Existe uma acentuada diferença entre afirmar que a História não é ciência e de que está-se construindo um método científico mais adequado para a análise do objeto da História. Vale lembrar também que não há, até mesmo, consenso de qual seja seu objeto, mas isso não compromete sua cientificidade, uma vez definida a raiz epistemológica de que se parte para analisá-lo. Portanto, para avaliar se um determinado campo do conhecimento é ou não científico, depende fundamentalmente de sua existência real e de sua historicidade. E isso a história da História já demonstrou.

O exame dos depoimentos acima evidencia uma série de contradições, até mesmo um recuo se comparados aos pressupostos teórico-metodológicos do currículo. Essa realidade está presente na maioria dos depoimentos colhidos, com exceção de alguns que se aproximam mais da "proposta", principalmente porque esses professores participaram da discussão e da elaboração do Currículo Básico. Entre eles destacam-se:

"Trabalho a História sem mitos, o homem como centro da história; o homem como agente, como construtor da história. Esse seria o objeto da história[...] A história é a ciência que vai buscar no passado a compreensão de hoje e fazer com que eles lutem pelo amanhã[...] é o homem que constrói a sua história[...] a história situa o elemento no tempo em que ele vive. (PROFESSORA - 7ª série).

Primeiro você tem que inserir o aluno colocando de que ele faz parte do processo histórico, que a história não é neutra, estática... (PROFESSORA - 5ª/7ª série).

Partindo do conceito que história é o estudo da vida do homem construindo, do homem em sociedade. O objeto de estudo é o homem em sociedade, ele se organizando através do trabalho[...] As sociedades como forma de organização e seu trabalho dentro das diversas épocas. Eu penso que a história é ciência, mas ela também pode usar a parte da arte, enfim para enriquecer-se. (PROFESSORA - 8ª série).

Em grande medida esses depoimentos encontram ressonância no currículo, mas percebe-se ainda uma certa defasagem, principalmente, quando se toma o materialismo histórico como referência para análise, o que não é gratuito, uma vez que tal perspectiva também se encontra ratificada nos pressupostos teórico-metodológicos, conforme referências anteriores.

Em vista disso, propomos num primeiro momento, resgatar alguns dos aspectos teóricos fundamentais da concepção clássica - marxiana - do materialismo histórico e, em seguida, discutir a concepção renovada da historiografia marxista a partir da nova Esquerda Inglesa, procurando estabelecer, assim, a base teórica para entendermos a História como processo.

2.4. NOVAS ABORDAGENS DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Tanto a visão clássica do materialismo histórico, quanto a concepção renovada da Esquerda Inglesa (Thompson e Hobsbawn, principalmente) tem como alvo central o combate ao idealismo. Ou seja, a crítica de Marx em relação a Hegel e a crítica de Thompson em relação a Althusser constituem o tecido a partir do qual se edificará a concepção de história como processo. Ora, o ponto nevrálgico é exatamente o idealismo pelo fato de que a História não pode ser uma história das idéias ou do movimento do pensamento simplesmente, se assim entendido não é possível conceber a história como processo, porque todo processo é real e não espiritual (conceitual) como querem os idealistas. Eis o que diferencia, a grosso modo, as duas posturas.

No período em que Marx e Engels iniciaram sua formação, a filosofia hegeliana afirmava-se como sistema dominante na Alemanha, inaugurando no século XIX um novo

método do pensamento: a dialética. Em vias de consolidação a filosofia de Hegel influencia os primeiros escritos de Marx, passando posteriormente, em colaboração como Engels, por uma análise crítica e rigorosa no que se refere principalmente à concepção idealista de história, de mundo, de Estado, de homem e de ciência.

A crítica ao idealismo, a crítica a teoria política francesa e a crítica a economia clássica inglesa, constituem os primeiros passos na definição do materialismo histórico como corpo central da concepção norteadora da ciência da história, sistematizada por Marx e Engels, formando o núcleo científico e social da teoria marxista.

A percepção do erro e da inversão total do idealismo alemão anterior conduzia necessariamente ao materialismo, mas, note-se bem, não ao materialismo apenas metafísico, exclusivamente mecânico do século XVIII [...] o materialismo moderno vê na história o processo de desenvolvimento da humanidade, cujas leis de movimento é sua tarefa descobrir. (MARX; ENGELS, 1983. p.406).

Essa concepção teórico-metodológica passa a ter maior consistência nos escritos de **A Ideologia Alemã**, que segundo afirmou Marx, seria o fio condutor de toda a elaboração teórica subsequente, como de fato foi. Embora se possa entender o materialismo histórico como uma concepção, a rigor, não é uma filosofia propriamente dita, mas uma teoria **empírica** - ciência da história - que se funda na observação e na determinação objetiva do real e não em vagas abstrações ou leis **dedutivistas** do pensamento humano, descoladas do movimento do real.

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência... Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas. (MARX/ENGELS, [s.d.], p.18).

Mais do que uma teoria sobre a natureza da história e da sociedade, que se contrapõe a outras, o materialismo histórico pretende proporcionar um quadro teórico explicativo à serviço das investigações sociais e históricas.

A fundamentação dessa perspectiva do materialismo histórico enquanto ciência que busca investigar e desvendar o movimento do real a partir da observação objetiva, tem sua formulação clássica no Prefácio de Marx a **Contribuição à Crítica da Economia Política**, no qual afirmou:

...as relações jurídicas bem como as formas de Estado não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; estas relações tem, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...] na produção social da existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentemente de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua existência. (MARX; ENGELS, 1983, p.233).

Marx entendeu que a estrutura econômica da sociedade, fundada nas relações de produção é o que constitui o verdadeiro alicerce da sociedade. Assim, as relações de produção de uma dada sociedade, resultam do desenvolvimento das forças produtivas materiais, que por outro lado, impulsiona as demais dimensões da vida humana em geral: social, política e intelectual. É preciso entender que esta relação não se dá de forma mecânica. Ou seja, no processo de desenvolvimento, as forças produtivas da sociedade entram em conflito com as relações de produção existentes, dificultando o livre curso de crescimento da sociedade.

Para ilustrar esta concepção podemos tomar como referência, por exemplo, a análise marxiana sobre a Revolução Inglesa (a Revolução Puritana de 1640-1660 e seu complemento natural a Revolução Gloriosa de 1688-1689). Marx entendeu a Revolução

Inglesa como resultado de uma luta de classes que ocorria no interior da sociedade inglesa do século XVII. Isto significa afirmar que este período foi marcado por uma contradição fundamental. Ou seja, de um lado, as forças produtivas que se desenvolviam rapidamente sob o impulso da burguesia e da *gentry*, de outro, as relações sociais de produção existentes, mantinham-se predominantemente feudais, necessitando romper barreiras políticas, jurídicas, institucionais. Portanto, nota-se a existência de uma clara contradição: o grau de desenvolvimento das forças produtivas não condizia com as relações sociais de produção que eram essencialmente feudais. Em consequência, com o aprofundamento dessa contradição central, a situação social do país tornou-se cada vez mais explosiva, resultando em conflitos altamente favoráveis à burguesia com a vitória do Parlamento, e à implantação em larga escala de uma economia plenamente capitalista.

Em **O Capital**, Marx esclareceu bem a questão quando afirmou:

A Gloriosa revolução (1688-1689) trouxe ao poder [...] os proprietários que vão explorar o trabalho assalariado, nobres e capitalistas. Inauguram a nova era em que expandiram em escala colossal os roubos às terras do Estado, terras comunais, até então praticados em dimensões mais modestas... Os capitalistas burgueses favoreceram a usurpação, entre outros motivos, para transformar a terra em simples artigo de comércio, ampliar a área da grande exploração agrícola, aumentar o número dos proprietários sem direitos, enxotados das terras, etc. Além disso, a nova aristocracia das terras era aliada natural dos capitalistas urbanos. [...] Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos. (MARX, 1975, livro I, v. II. p.839-850).

Percebe-se, portanto, que ao se estabelecer o conflito, as forças produtivas sobressaem, fazendo surgir relações de produção novas e superiores, cujas condições materiais já estavam sendo previamente gestadas no interior da antiga sociedade. Cabe esclarecer que as forças produtivas correspondem ao conjunto dos meios de produção com a força de trabalho. Ou seja, não inclui simplesmente os meios de produção, como ferramentas, fábricas e máquinas, mas a força de trabalho constituída de habilidades, conhecimento,

experiência, enfim a capacidade física e intelectual que o homem possui para trabalhar. Em sentido lato, as forças produtivas representam as possibilidades e condições que a sociedade dispõe para produção dos bens materiais.

A questão fundamental a ser entendida aqui, é a demarcação da ciência da história enquanto teoria e método científico, cujos pressupostos Marx fundamenta, em relação às justaposições históricas de cunho idealista e mecanicista presentes nas interpretações de historiadores e filósofos que o precederam.

Tendo em vista a análise feita até o momento, arriscamos dizer que a abordagem marxiana da história como processo reivindica, basicamente, dois aspectos que buscamos demonstrar:

- a) que o nível de desenvolvimento das forças produtivas de uma dada sociedade permite entender as relações sociais e de produção e sua estrutura econômica e que a base econômica da sociedade é o fundamento das superestruturas legais e jurídicas, formas de consciência;
- b) a História é a ciência da observação e da determinação objetiva do real - busca descobrir tanto as leis da ciência como as leis da natureza.

Se por um lado entendemos que há um certo **determinismo econômico** que condiciona o processo histórico em Marx e de que é preciso dar um passo além sem negar o materialismo histórico, por outro lado, há também um certo materialismo histórico intelectual (pós Marx) de que fala Thompson em relação a Althusser.

Apresentaremos essa problemática a partir de Thompson e Hobsbawm no sentido de elucidar o conceito de história como processo. Para tanto propomos discutir a perspectiva

epistemológica da nova Esquerda Inglesa, que, ao tomar os homens/sujeitos como objeto da história, recaracteriza a história como processo renovando a historiografia marxista.

Na obra **A miséria da teoria**, Thompson apresentou uma síntese das principais concepções acerca da história e do rigor científico que norteia o trabalho do historiador. O ponto de partida de sua análise pauta-se na acusação de um certo materialismo histórico intelectual em voga na década de 60, que se caracteriza por um rompimento da prática política, ou seja, pela interpretação idealista dada a Ciência da História.

Segundo Thompson, essa concepção materializou-se na década de 70 nas obras **A Favor de Marx e Ler o Capital**, de Althusser. A partir das idéias de Althusser sobre a história e o materialismo histórico contidas nessas obras, é que Thompson procurou responder às inquietações de ordem teórico-metodológicas de sua produção e de sua vivência política, uma vez que se sentia profundamente ligado e comprometido prática e politicamente com o debate sobre o marxismo e o socialismo.

Para Thompson, em Althusser bem como nas teorias stalinistas, a história é um processo sem sujeito. Especialmente em relação ao estruturalismo althusseriano, diz que como todos os estruturalismos, é um sistema de fechamento. Para explicitar sua concepção Thompson argumentou que é necessário estabelecer a existência de duas tradições marxistas contemporâneas, o que Althusser não fez. Resumidamente, uma delas vê a história como um processo estruturado que, embora sujeito a determinadas pressões, continua aberto e só parcialmente determinado; a outra, vê a história como um todo estruturado dentro do qual o processo está encerrado.

A primeira defende que a investigação deve ser aberta, pois seu fim não é encontrar um sistema conceitual finito mas em constante construção. A segunda consiste em investigar nos limites das regras previamente estabelecidas, já que estas atendem todas as possibilidades da criação do espírito humano.

A história como processo e o homem como sujeito do **fazer-histórico** constituem, para Thompson, o ponto de partida para se entender a História Social, que se torna significativa e enriquecedora na medida em que reconhece o trabalho e a cultura, ou mais precisamente, o conteúdo social e político dessas categorias como base para a construção de uma concepção de História enquanto prática e como produção de conhecimento, distinta de outras concepções mecanicistas e/ou idealistas que também se pretendem marxistas. Em Althusser a História Social sob esta perspectiva é praticamente impossível, pois ele, segundo Thompson,

...afasta a agência humana da história... os acontecimentos humanos são o processo, mas a prática humana em nada contribui para esse processo... trata-se de um modo de pensar muito antigo: o processo é destino... expulsa da história o processo. (THOMPSON, 1991, p.102).

É possível abstrair da discussão de Thompson com Althusser²¹, sobre a história como processo, que:

- 1.Trata-se de examinar as lutas reais dos trabalhadores: seu conteúdo, suas tendências, suas perspectivas, seus anseios, sua direção, seus valores, não se limitando apenas à compreensão de suas organizações oficiais. Por outro lado, isso não significa desprezar ou mesmo excluir o movimento operário como tal, ao contrário, deve-se incluí-lo no conjunto das preocupações sociais e econômicas do mundo do trabalho, na perspectiva de captar com maior clareza o papel político do operário no contexto da exploração a qual está submetido;
- 2.A apreensão da realidade histórica sob essa nova visão, incluindo outros movimentos sociais e operários permite ao historiador (professor) um alargamento na investigação historiográfica sem que o político, o econômico

sejam tomados em si, como determinantes de toda e qualquer análise que, em última instância, reflete os vícios de tradicionais abordagens mecanicistas empenhadas em explicar a realidade condicionando-a unilateralmente a infra-estrutura (econômica) e superestrutura (política) da sociedade, refletindo muitas vezes, ligações artificiais e forçadas da infra-estrutura à superestrutura como única possibilidade de construção do conhecimento histórico.

3. Essa crítica que resulta em uma nova maneira de entender as relações de classe e de dominação a partir do cotidiano e de seus diferentes sujeitos, implica em uma mudança radical no plano teórico-metodológico no sentido de encarar o real não como resultado de determinações estruturais dadas, mas como movimento que se constitui historicamente pela ação e interação do homem com a natureza e consigo mesmo. Para produzir a sua própria existência, o homem necessita enfrentar teórica e praticamente os desafios que o meio social lhe impõe;
4. Captar as manifestações culturais, as lutas políticas, os costumes tais como ocorrem para avaliar possíveis avanços ou recuos, estabelecendo relações comparativas e construtivas com o objeto, de um dado momento histórico em sua totalidade sem desconsiderar aspectos significativos, exige uma investigação contextualizada do objeto. Ou seja, **como e porque**, em que circunstâncias, sob quais condições se manifestou ou manifesta a experiência humana.

A história como processo tal como concebeu Thompson, encontra em Hobsbawn, quando analisa a história sob a perspectiva social (História Social), outro forte aliado. Enquanto Thompson apontou principalmente para a história cultural como modo de luta, em que o social se manifesta através da luta de classes, Hobsbawn procurou definir o lugar do político na história social. Ambas as abordagens superam tanto a análise convencional que

²¹ Ver Capítulo XI: “A História como Processo” nas páginas 97 a 116 de “A Miséria da Teoria”.

fragmenta a História em partes estanques como política, econômica ou social, como aquela que acredita encontrar na simples contraposição entre capital e trabalho argumentos suficientemente claros para explicar os mecanismos de exploração do modo de produção capitalista, como se estas levassem automaticamente à consciência política.

Há, portanto, outros elementos a serem captados e problematizados quando se investiga o embate entre capital e trabalho. Ou, mais precisamente, a partir da lógica que sustenta o sistema capitalista, como se dá o processo de subordinação do trabalho ao capital e como ocorre a resistência do trabalho frente ao capital. Para tanto, é preciso ampliar a noção de política com a qual habitualmente se trabalha, assim como as suas formas de articulação no sentido de demarcar o campo teórico do objeto de investigação, não se limitando ao âmbito estritamente institucional.

Hobsbawn em suas obras **Rebeldes Primitivos** e **Bandidos**, ilustrou bem a importância e o alcance dessa perspectiva. Novas expressões e conceitos, a partir daí, passaram a fazer parte da historiografia européia, principalmente inglesa, tais como: **primitivo, banditismo social, pré-político, terceiro mundo...** renovando os estudos sobre os movimentos sociais e o enfoque dado até então aos movimentos revolucionários ou revoluções.

Na primeira obra citada, Hobsbawn, discutiu as relações entre revolta e revolução e analisa até que ponto a revolução poderia ser bem sucedida em países periféricos do capitalismo, economicamente dependentes e submetidos à Divisão Internacional do Trabalho, já que a classe operária não influenciava nem quantitativa nem qualitativamente no desencadeamento de processos revolucionários. Da mesma forma o autor ressaltou a necessidade de se analisar os aspectos explosivos da revolta enquanto manifestação autônoma de agentes sociais de significativa importância para compreender a formação da classe

operária europeia que se via prejudicada diante da nova ordem industrial em desenvolvimento no início do século XIX.

O banditismo social apareceu como categoria expressiva no contexto das Revoluções, marcando profundamente o debate historiográfico nas décadas de 50-60, baseado, principalmente nos estudos das tradições populares inglesas, mas que geograficamente, além da Europa, se encontra na América, na Ásia. Segundo Hobsbawn,

Os bandidos e salteadores de estradas preocupam a polícia, mas devem preocupar também o historiador social, pois num certo sentido o banditismo é uma forma bastante primitiva de protesto social organizado, talvez a mais primitiva que conhecemos. De qualquer modo, em muitas sociedades é assim que os pobres o vêem, em consequência protegem o bandido, considerando-o seu defensor, idealizam-no e o transformam num mito: Robin Hood na Inglaterra, Jonoski na Polônia e Eslováquia, Diego Carrientes na Andaluzia, todos, provavelmente, figuras reais assim transformadas. (HOBSBAWN, [s.d.], p. 32).

Enquanto movimento social, o banditismo pode ser caracterizado, segundo o autor, como potencialmente revolucionário, uma vez que parece ocorrer em todos os tipos de sociedade humana que se situam entre a fase evolucionária da organização e de clã, e a moderna sociedade capitalista industrial. (HOBSBAWN, 1969. p. 11-12).

Em relação às categorias específicas no campo da História Social e do materialismo histórico em geral, também Thompson propôs a utilização de conceitos teóricos (categorias históricas) não fechados em si mesmos e acabados, mas com ampla elasticidade, permitindo sua confrontação com as evidências, podendo assim, alterá-los ou confirmá-los, não simplesmente como manifestação ou contradição presente no discurso em sua materialidade. Não é privilégio do materialismo histórico a construção de categorias. Elas existem no discurso (teoria) dos historiadores de modo geral, bem como em outras disciplinas afins. No entanto, o que diferencia os conceitos comuns como os positivistas e racionalistas, dos conceitos do materialismo histórico, é que os primeiros, obedecem regras pré-estabelecidas

que determinam a construção do raciocínio diante de toda e qualquer investigação. Já os segundos, embora empreguem categorias como **hegemonia**, **luta de classes**, **revolução**, entre outras, de igual generalidade, estas são tomadas mais como expectativa do que como **camisa-de-força** sob a forma de regras. Desta maneira, o conhecimento não fica **preso** a um passado morto e estático, ao contrário, possibilita estabelecer novas relações que põe à prova a teoria e a constrói sob uma perspectiva crítica.

O autor também discutiu essa questão em **Una entrevista com E. P. Thompson**, de março de 1976, em Nova Iorque, na qual procurou demonstrar que a teoria é sempre provisória e deve ser entendida como suporte e instrumento de crítica do método de investigação, do contrário incorre-se no equívoco de querer construir uma teoria em si mesma.

As veces creo que se utiliza la metodologia em lugar de la teoria. Existe la metodologia, que constituye el nivel intermedio en el que la teoria pasa a formar los metodos apropiados que van a emplearse - cuantitativos, literarios, o como sean - para poner a prueba la teoria... Pero as veces la gente habla como si se pudiera guardarse la teoria em um cajon cerrado dela misma. (THOMPSON, 1989, p.309).

Thompson resgatou aqui os propósitos de Marx e Engels nas Teses sobre Feuerbach e Anti-During, respectivamente, nas quais os autores tratam da teoria desenvolvida como crítica. Sob essa mesma ótica procuram demonstrar que teoria e metodologia são elementos indissociáveis e de que não há teoria acabada. Toda teoria deve ser concebida como provisória e, enquanto tal, é instrumento de crítica, problematização e construção social.

Estudando a temática da classe operária, Thompson, com o conceito de classe social, ilustra bem como se dá a construção do objeto histórico e o que seria o **fazer histórico** em se tratando da relação teoria e prática. Sua concepção de classe não passa pelo

entendimento de que ela somente existe enquanto classe quando se organiza, tem consciência de seu papel e/ou tem um partido que a representa.

A classe se faz independentemente desses atributos, ela se concretiza historicamente com ou sem partidos, sindicatos, associações, movimentos propriamente políticos.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de suas experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõe) dos seus[...] a classe surge como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico. (THOMPSON, 1987,p.10-14).

Isso significa afirmar que a classe é uma categoria histórica que resulta da observação do processo social ao longo do tempo e se concretiza num amplo movimento do cotidiano a partir de todas as suas ações, não só no movimento operário como pretendem os marxistas ortodoxos.

Empregar a categoria **classe social** adequadamente pressupõe entender que o movimento social é mais amplo que o movimento operário. Sua formulação madura surge na sociedade industrial capitalista na segunda metade do século XIX, quando na Inglaterra, Alemanha e França, em crescente grau de industrialização, formaram-se instituições, partidos, culturas de classe que imprimiram certa especificidade histórica a essa categoria.

A classe social em seu sentido heurístico é inseparável da noção de luta de classes. Para expressar este conceito não se pode pensar as classes como **categorias** separadas, que num determinado momento, encontram uma classe inimiga e iniciam a luta. Thompson entendeu que as pessoas percebendo a exploração a que são submetidas em uma determinada sociedade, identificam pontos de interesse antagônicos e começam a lutar pelas questões comuns que as unem.

No processo de luta se descobrem enquanto classe e chegam à consciência de classe. A classe e a consciência de classe são sempre as últimas e não as primeiras fases do processo real histórico. Essa discussão da noção de classe denota uma crítica ao positivismo sociológico e ao idealismo marxista e estruturalista. Estes concebem, grosso modo, as classes com uma existência em si próprias, independentemente de relações e lutas históricas. As classes existem dentro de um processo histórico e não no pensamento dos historiadores que as tomam como categorias estáticas e determinantes de análise.

É da experiência que surge a conscientização e não o contrário. Decorre daí, a importância dada pelo autor à questão da experiência social vivida pelos indivíduos reais no seu cotidiano, como fator determinante de suas lutas emancipatórias.

Em seus estudos sobre **A Formação da Classe Operária Inglesa**, Thompson, preencheu uma lacuna dentro da historiografia: a da formação da classe operária inglesa levando em consideração o crescimento da consciência, de uma identidade de interesses entre todos os diversos grupos de trabalhadores contra os interesses de outras classes. A consciência de classe ocorre quando o próprio operário se contrapõe ao patrão enquanto membro de outra classe totalmente distinta da sua.

Tal discernimento fica claro ao estudar o trabalho doméstico bem como os grupos de trabalhadores que surgem das primeiras fábricas. Nesse estágio ainda não é possível considerar, segundo Thompson, os grupos de trabalhadores como classe por não se identificarem ainda de forma orgânica, interesses comuns. Para caracterizar essa fase inicial, embrião da formação da classe operária, preferiu utilizar o termo **plebe**. Observou, no entanto, certas modificações na experiência e no **fazer-se** dos grupos de trabalhadores, enquanto relações sociais, permitem perceber identidades e interesses comuns que delineiam uma consciência de classe que se aprofunda na medida em que as contradições do capitalismo, em via de consolidação, se evidenciam.

A consciência de classe, configura-se efetivamente entre 1820 e 1830, quando os trabalhadores formam um quadro político da organização da sociedade. De forma mais definida, é a partir de 1830, no sentido marxista tradicional, que ocorre o amadurecimento de uma consciência de classe, pois os trabalhadores estavam cientes de prosseguir por conta própria em suas lutas antigas e novas.

Com esses conceitos/categorias, um tanto estranhos aos padrões convencionais de análise do conhecimento histórico, Thompson e Hobsbawn inauguraram uma nova historiografia dos movimentos sociais.

Pesquisando os movimentos sociais radicais ingleses em meados do século XVII, a participação popular na Revolução Francesa no século XVIII, os movimentos operários contra o capitalismo ao longo do século XIX, como movimentos Cartista, Ludita, Comuna de Paris..., os autores buscam desvendar a dialética da revolta e da revolução. Há que se chamar atenção, que, segundo os autores, esses movimentos sociais estão presentes tanto na periferia do sistema capitalista onde o campesinato é protagonista do ideal de rebeldia, como nos centros hegemônicos (industriais) onde este papel é assumido por dirigentes sindicais e associações profissionais, intelectuais de esquerda e partidos político identificados com as camadas menos favorecidas e a juventude revolucionária (veja-se, por exemplo, a história do movimento operário e do movimento dos sem-terra no Brasil).

Trata-se, na realidade, de uma renovação teórica a partir da análise clássica das revoluções, alargando o horizonte temático rumo à definição de um novo paradigma: o da resistência popular no campo da pesquisa e do ensino, para o qual a revisão conceitual da teoria marxista faz-se necessária.

A contribuição teórica de Thompson e Hobsbawn quanto a renovação conceitual de que se tratou acima, é de suma importância e de grande valia em se tratando de pressupostos para a construção de uma proposta curricular.

Significa, antes de mais nada, rever a noção da história como processo, pois, a perspectiva clássica ortodoxa da história como processo é em grande parte economicista, isto é, vê a História mais como etapas econômicas em evolução, do que uma perspectiva de totalidade, de contradições, avanços e recuos. Significa também rever a disposição (organização) e seleção dos conteúdos e a própria categoria trabalho. Os seguintes pontos do Currículo Básico/91 podem servir de ilustração:

1. Na 6ª série os conteúdos partem do estudo da sociedade brasileira de hoje: o trabalho e as condições de vida e organização do poder. A partir da República atual faz-se a recorrência ao final do século XIX para abordar a passagem da Monarquia para a República. A partir da disposição sequencial dos conteúdos gerais como: República no Brasil, O processo republicano brasileiro, O processo de instalação da República no Continente Americano, Processo de Independência do Brasil, Brasil Independente, Emancipação do Paraná... é possível observar que há um destaque quase exclusivo à História do Brasil do século XIX. A articulação centro-periferia aparece apenas quando se estuda o processo de instalação da república no continente americano, que, mediado pelas idéias iluministas, resulta no modelo de República. Essa forma de trabalhar os conteúdos não extrapola, necessariamente, os limites da visão tradicional na medida em que também particulariza e fragmenta o processo histórico;
2. O conceito de revolução da forma como ele aparece na organização dos conteúdos, precisa ser revisto. Se empregado sob a ótica marxista clássica, porque se toma em mesmo sentido o que é diverso? Se empregado na perspectiva renovada proposta por Hobsbawn quando questiona a conceituação

clássica de revolução (condicionado às condições objetivas), isto é, ao analisar as relações entre revolta e revolução, torna esse termo mais abrangente, mas conserva a caracterização básica dada pelo materialismo enquanto movimento que **vem de baixo**, dos setores que vivem na margem do sistema social e político.

Para analisar as críticas acima, tomamos parte do conteúdo da 6ª série. Em **O processo republicano no Brasil**, há uma subdivisão denominada **Movimentos Sociais** e esta subdividida em **Revolução Federalista - Revolução Federalista do Paraná - Canudos - Contestado - Revolta da Chibata e Revolta da Armada**. Em relação à primeira crítica, podemos dizer que a disposição do conteúdo permite concluir que há uma distorção no entendimento dos conceitos: movimentos sociais e revolução, na medida em que não são tomados na mesma perspectiva ao se delimitar os objetos específicos de estudo. Ou seja, confunde-se movimento social e revolução com conflitos oligárquicos, é o caso, por exemplo, da Revolução Federalista ou da Revolta da Armada. O fato de um determinado movimento ou conflito ter sido violento, podendo chegar até a guerra civil, nem sempre significa que houve um processo revolucionário. Ou, o fato de ocorrer uma mudança no poder entre as classes dominantes, sem que haja profundas mudanças na estrutura da sociedade não significa que houve revolução. Diante disso, perguntamos: quando é que acontece uma revolução? Em sentido clássico, a revolução é uma luta de classes pela disputa do poder, do controle do Estado. Nesse sentido, há revolução sempre que as classes dominadas tomam o poder político das classes dominantes. Quando as classes dominadas vencem a luta, a revolução é vitoriosa. Ao contrário, há uma contra revolução. Portanto, o conceito de revolução está no objetivo e não no fato em si, isto é, quando se busca destruir um sistema político, social, econômico e

substituí-lo por outro, resultando em uma mudança profunda na estrutura da sociedade. Ora, isso não é levado em conta na organização dos conteúdos.

Por outro lado (segunda crítica), se observado sob a ótica da perspectiva renovada, a questão conceitual torna-se mais complexa ainda, pois é preciso levar em conta fatores internos do próprio conceito adotado pelo materialismo clássico que tende a considerar a revolução condicionada ao grau de desenvolvimento da sociedade - das condições objetivas. Ou seja, o conceito sofre certa institucionalização: a revolução só é possível, só acontece quando se alcança determinado grau de subjetividade (consciência) e de condições objetivas (materiais). Hobsbawn, foi além dessa concepção quando analisou os movimentos revolucionários que ocorrem na margem do sistema social e que por isso não são reconhecidos pelo materialismo histórico.

3. Embora o encaminhamento metodológico do Currículo, por série (5ª a 8ª) defenda que é preciso abordar as relações de trabalho, as questões culturais, as relações políticas, o modo de viver e pensar dos diferentes povos, de forma dinâmica, buscando romper a divisão tradicional positivista, na prática, a organização dos conteúdos em geral se dá com predominância da fragmentação da história em etapas. Tal tendência se manifesta quer em relação a períodos curtos, quer em períodos longos. Na 5ª série, por exemplo, a ementa prevê: colonização espanhola - mineração; colonização portuguesa - engenho, mineração, relações de trabalho..., manifestações culturais...; na 7ª série privilegia-se o econômico configurado pela categoria trabalho: As sociedades industriais, A história da industrialização, A indústria no Brasil...; na 8ª série, o político referendado pela categoria poder: Configuração político-econômica do

mundo contemporâneo, Configuração do mundo no pós-guerra... Governos militares na América...

A nova Esquerda Inglesa procurou caracterizar o social (História Social), baseado no materialismo histórico, mas não dividiu esse social em etapas fixas. Pautou-se em analisar o todo social, considerando as partes, mas sem que estas se isolassem ou se afastassem do todo como partes autônomas e determinantes.

No quarto capítulo retomaremos as análises dos conteúdos e da questão metodológica.

2.4.1. TEMPO, CRONOLOGIA E TRABALHO

Anteriormente, ao discutirmos a noção do objeto da História e do processo histórico de que parte o Currículo, procuramos demonstrar que em ambos os casos o tempo tem sido tomado como categoria fundamental. Resumidamente, isso significa dizer que a sociedade é o objeto e sua **medida** é o processo. Não se trata, simplesmente, de negar o tempo como referência principal, mas o fato de não ter sido entendido na perspectiva da teoria da História. Ele foi tomado sob várias óticas:

...muitas são as acepções de tempo presentes nas sociedades - é o tempo da natureza, do trabalho, da igreja, o tempo cronológico, o tempo psicológico[...] através do raciocínio histórico será possível compreender os conceitos de simultaneidade e multilinearidade...
(CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]).

De fato são muitas as acepções de tempo existentes na sociedade como um todo, da mesma forma como muitas são as ciências que trabalham a partir de noções de tempo também distintas, dependendo do objeto que possuem. A questão que levantamos, no entanto, é: qual ou quais noções são específicas em se tratando de pressupostos teóricos para

a estruturação e organização dos conteúdos curriculares na área do ensino de história? A resposta dessa questão pressupõe, necessariamente, a concepção de ciência da qual se parte.

O que queremos dizer com isso é que os vários tempos se relacionam, ao mesmo tempo, ao objeto **geral** da história, mas não podem ser tomados como objetos específicos na organização dos conteúdos. Não que devam ser excluídos da produção historiográfica, ao contrário, a produção científica, resultante de pesquisa, constitui fator fundamental para o desenvolvimento das outras ciências humano-sociais e/ou exatas.

O currículo estabeleceu uma confusão quando tomou o tempo sob vários enfoques, o que evidentemente, reflete em uma não estruturação consistente dos conteúdos. Se parte do pressuposto que é possível trabalhar os conteúdos a partir de várias acepções de tempo, é preciso também demonstrá-lo através de uma estrutura lógica convincente. Ora, isso não ocorre.

Antes de aprofundarmos as afirmações e questionamentos levantados, tomaremos os depoimentos dos professores acerca da noção de tempo e, a partir daí, serão analisados os pontos mais polêmicos e de maior interesse para esse estudo. Questionados a respeito de como trabalham a relação conteúdo-temporalidade, responderam:

Através da linha do tempo, não seria? [...] os fatos principais na linha do tempo para eles (alunos) se localizarem e nos dias de hoje[...] O caminho é trabalhar com os Modos de Produção; o homem da Grécia como dependia, hoje em dia são os assalariados. (PROFESSORA -6ª série).

Eu converso com eles sobre o passado e daí eles que vão trabalhar o presente[...]Eu estou igualando: se estou trabalhando o descobrimento do Brasil, estou trabalhando outros descobrimentos[...] estou trabalhando paralelo o passado e o presente. (PROFESSORA - 5ª série).

A questão do tempo é muito difícil em história. As vezes em 5ª série eles não entendem bem isso. A gente trabalha com a linha de tempo da vida deles, da escola; [...]fazemos a linha do tempo do que vamos estudar no ano; a linha do tempo da América. (PROFESSORA -5ª série).

Os alunos tem uma dificuldade imensa de espaço e tempo; [...]quando você começava a trabalhar a própria história dele e montar a linha do tempo da vida dele, ele percebia

que a história também é o dia-a-dia[...] o passado é visto no ir e vir.(PROFESSORA -6ª série).

...eu não sei te explicar[...] eu não vejo necessidade de tirar (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) porque nosso aluno está totalmente perdido no tempo e no espaço. (PROFESSORA - 7ª/8ª séries).

Em geral, os depoimentos seguem uma mesma linha de raciocínio: não vão além da percepção do tempo como cronologia/datação, consolidando, assim, uma certa tendência teórica contraditória presente também no Currículo. " As noções temporais serão trabalhadas através da construção da linha do tempo [...] Nelas são trabalhadas as noções de sucessão e transformação." (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]). Ora, há uma contradição elementar na proposta curricular, pois, primeiro afirma que existem várias noções de tempo tais como natureza, trabalho, igreja, cronológico e psicológico, e em seguida o encaminhamento metodológico acaba privilegiando a noção cronológica. Trabalhar, graficamente, com linha do tempo, é limitar a aprendizagem da noção de tempo à cronologia. Isto é, noções de ano, década, século, milênio, o que equivale a dizer: apreender a quantificar e contar o tempo de maneira uniforme, por etapas sucessivas e assim por diante.

Na medida em que se considera o tempo o elemento fundamental para a análise das sucessões e transformações que ocorrem numa determinada sociedade (através da linha do tempo) e a História como a disciplina responsável em situar o aluno diante das permanências e rupturas, estamos frente a frente com o grupo de **Annales**, no qual se inspirou o Currículo. Marc Bloch na obra **Introdução à História**, referindo-se ao tempo histórico e a História como ciência, afirmou:

Ciência... dos homens no tempo. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera em que o seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração [...] o tempo da história é...o próprio plasma em que banham os fenômenos, e como que o lugar de sua inteligibilidade.(BLOCH,[s.d.], p.29-30).

A tendência identificada nos depoimentos, de compreender a noção de tempo associada unicamente à periodização, deve-se não só à concepção unilateral de tempo histórico presente no Currículo, mas também aos livros didáticos e cartilhas que comumente definem a História como a “ ciência que estuda o passado para compreender o presente em vista de um futuro melhor ” e/ou “ é um ir e vir do presente ao passado e do passado ao presente”. Definições mecanicistas e pouco fundadas na medida em que não conseguem demonstrar como essa relação se dá concretamente no ensino.

Concluimos daí que os professores continuam imbuídos de um enorme senso comum. Sem fundamentação teórica, utilizam **chavões** bastante conhecidos como **relação presente-passado, ir e vir...** Como se não bastasse, esses conceitos, no decorrer do ano letivo, são praticamente esquecidos, não acontecendo qualquer articulação concreta com conteúdos ensinados. Em outras palavras, o ensino de História, ao invés de contribuir com a formação político-técnica do aluno, continua informando sobre os fatos do passado divididos em etapas, períodos, fases, seguindo a tradicional divisão da história cronológica da Europa ocidental do século XIX.

Discutindo essas questões junto aos alunos de prática de ensino de História, da Faculdade de Educação (FEUSP), Elza Nadai concluiu:

A complexidade em examinar este tema encontra-se também no fato de que a prática docente tem expressado, via de regra, a incorporação de um referencial eclético e por vezes contraditório da leitura crítica que se fez sobre o positivismo... (PINSKY, 1986, p. 76).

Se por um lado, o tempo é a categoria fundamental de articulação da História no Currículo de 1991, mas não a partir de uma teoria da História propriamente dita, por se restringir aos aspectos cronológicos, por outro lado verifica-se que a cronologia e o trabalho são categorias temporais da história e não é possível pensá-las separadamente. Em geral,

pode-se dizer que o tempo-medida (relógio) e o tempo-trabalho nasceram simultaneamente, mas se analisados no sentido epistemológico do materialismo histórico, a segunda tem primazia sobre a primeira, porque constitui, por excelência, a base de toda a vida humana.

A partir desse recorte, torna-se mais fácil avançar na análise inclusive dos conceitos **simultaneidade e multilinearidade**, pois

...são raciocínios históricos e são eles que permitem com que se pense a história de um jeito ou de outro. Por eles pode-se, por exemplo, recuperar a historicidade do mundo do trabalho, do trabalho enquanto princípio norteador da história.” (SCHMIDT, 1994).

"...entender que num mesmo tempo cronológico convivem diferentes sociedades em processos específicos de fazer-se."(CURRÍCULO BÁSICO, 1991, [s.p.]). Simultaneidade e multilinearidade não significam, necessariamente, os mesmos tempos cronológicos. A cronologia é a datação, a periodização feita a partir do uso do nosso calendário. O historiador passou a usar o instrumento do calendário para datar os acontecimentos. Assim, é possível trabalhar muito bem um acontecimento que não esteja datado de acordo com essa cronologia. Trabalhar, por exemplo, um acontecimento do século XI, de um cronista, de um viajante, de alguém que registrou a história, mesmo que ele não tenha usado essa cronologia. É preciso entender que outras sociedades estão vivendo no mesmo tempo que a nossa sem ter como referência a cronologia ou a que nós utilizamos.

Tendo em vista a complexidade do tema, faz-se necessário, recorrer a Le Goff que em **História e Memória**, no capítulo intitulado **Calendário**, mostrou como historicamente se deu o controle do tempo pelo homem de diferentes culturas, através da **medida** denominada de calendário.²²

²² Para o autor "...o tempo do calendário é totalmente social mas submetido aos ritmos do universo. Deriva de observações e de cálculos que dependem também do progresso das ciências e das técnicas." (LE GOFF, 1993, p.485). Daí a importância do calendário como controle político e religioso de uma sociedade sobre a outra ou de um determinado grupo social sobre outro dentro de uma mesma sociedade. Ou seja, o controle sobre a quantificação do tempo, quantificação esta sintetizada na ciência-calendário, é medido pelo poder sobre o saber dessa **medida**. Isso permite entender porque o autor afirmou que o calendário não é só um objeto científico, mas também cultural e social.

Embora seja esta uma leitura obrigatória para quem está empenhado na elaboração de pressupostos teórico-metodológicos para o ensino da disciplina História, aprofundar os aspectos mencionados seria, de certa forma, dispendioso, além de correr o risco de ficar em detalhes pouco proveitosos para a questão central da noção de tempo. Por isso, abordaremos aspectos essenciais discutidos pelo autor no sentido de contribuir no entendimento da cronologia, a partir do estudo sobre o calendário, como categoria temporal adotada pelo currículo como uma de suas noções que, no entanto, na prática, tem-se demonstrado como a mais importante.²³

"...numa sociedade a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é um elemento essencial do seu poder: o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos do poder." (LE GOFF, 1993, p.486). Se o saber sobre o tempo é uma forma de controle social que se manifesta através do calendário e se esse tempo do calendário é objeto científico, cultural e social da história, conclui-se, por conseguinte, que o tempo-cronologia, como categoria predominante no ensino de História, encontra seu fundamento último na ideologia que sustenta a ciência do tempo-calendário.

²³ É fundamental ressaltar que:

1. Le Goff historicizou o calendário, estudando-o detalhadamente na perspectiva apontada; as instituições e as reformas dos calendários tem sido, historicamente, obra das elites políticas e cientistas especializados, geralmente astrônomos, preocupados em constituir uma ciência do calendário, como aconteceu com autoridades religiosas, políticas e/ou astrônomos chineses e gregos, por exemplo. Ou, como objeto de estudo de movimentos culturais mais amplos, como o Iluminismo do século XVIII, e instituições religiosas como o cristianismo que recorre ao calendário para demonstrar a sua importância e justificar a Igreja cristã nos primeiros séculos.
2. Em 46 a.C. Júlio César propôs a reforma do calendário romano com auxílio de Sosígenes, astrônomo grego de Alexandria. Assim, surgiu o calendário juliano que entrou em vigor no dia 1º de janeiro do ano de 45 a.C.; em 1582 a Igreja católica romana impôs a reforma do calendário juliano, surgindo daí, o calendário denominado gregoriano, cujo nome vem do papa que operou a reforma: Gregório XIII; outro exemplo célebre de reforma, ou melhor, de rejeição da reforma gregoriana, advém da Revolução Francesa quando da implantação da Convenção, inaugurou-se na França a 1ª República (22/09/1792) e juntamente com ela a mudança do calendário, passando a partir daí para Ano I da República, Ano II da República... Para Le Goff "...os revolucionários compreenderam perfeitamente a aposta ideológica, e logo política - que se jogava no calendário" (LE GOFF, 1993, p. 490). O calendário republicano substituiu a semana pela década, dividiu o mês em três décadas, inventou nome para os dez dias e reinventou o nome dos meses. Esse calendário enfrentou forte reação, principalmente da alta burguesia, e por isso foi abolido por decreto de Napoleão em 1805, entrando novamente em vigor o calendário tradicional em 1º de janeiro de 1806.
3. É possível afirmar que a hostilidade de toda e qualquer reforma de calendário pode ser de caráter político, ideológico, religioso e/ou de domínio do saber da ciência, o que levou Le Goff a concluir *O calendário depende do tempo cósmico, regulador da duração que se impõe a todas as sociedades humanas; mas estas captam-no, medem-no e transformam-no em calendário segundo suas estruturas sociais e políticas, seus sistemas econômicos e culturais e seus instrumentos científicos e tecnológicos.* (LE GOFF, 1993, p.495).;
4. O ano, as estações, o mês, a semana, o dia: unidades que variam de calendário para calendário, sendo ele de origem erudita ou popular.
 - a) o ano é a unidade cuja duração é maior. Ocorre nele a sucessão de estações, define dias de trabalho e dias de festa e comporta, segundo o autor, quatro aspectos essenciais do tempo considerados problemáticos: o início do ano; ritmo anual enquanto ritmo orçamental das sociedades modernas; o ano como unidade no cômputo da vida humana; o ano enquanto data, como ponto de referência de fatos históricos. (LE GOFF, 1993 p.505).;
 - b) as estações e os meses devem ser considerados como divisões ou fragmentos do ano, para Le Goff, seriam como **os tempos de uma sinfonia**. A estação articula no calendário um sistema crescente dia, semana, mês e ano. Culturalmente, os povos de climas temperados adotam um esquema quadripartido das estações, sendo que o quente e o frio são fatores fundamentais do calendário de origem popular, principalmente;
 - c) o mês é uma unidade flutuante para certos povos. O ano não necessariamente corresponde a um número exato de meses, da mesma forma o mês não corresponde a um número "x" de semanas. O autor, cita por exemplo o calendário

O que pretendemos evidenciar é a complexidade que envolve uma análise sobre o tempo tendo como fio condutor o calendário, que é **expressão-síntese** de sua historicidade, até porque, mesmo paradoxalmente, essa noção de tempo conduz à estruturação de uma história cronológica que serve de base para currículos e programas de aula da disciplina-história.

É correto, portanto, entender a cronologia como categoria temporal da teoria da história, desde que se saiba qual é seu fundamento epistemológico e desde que não seja tomada em si mesma, como único caminho, pois, em assim sendo, não ultrapassa a visão positivista da linearidade temporal, inspirada na divisão ocidental cristã europeia que data todo e qualquer acontecimento como a.C. ou d.C.

Outro estudo de fundamental importância sobre o tempo foi sistematizado por Thompson em **O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial**. Nele o autor observou as várias noções de tempo, da natureza, do trabalho..., e assinalou que na medida em que o século XVII foi avançando foi também se popularizando a imagem do relógio e, em meados do século XVIII, o relógio já tinha penetrado nos meios mais íntimos da vida social. O cantar do galo ou a posição do sol que outrora era indicativo natural das horas, cedem lugar a esta pequena máquina que vai se aperfeiçoando e expandindo cada vez mais. A razão dessa rápida expansão do relógio e, por conseguinte, da medida do tempo, parece dever-se, fundamentalmente, às atividades ligadas ao trabalho.

Em sua incursão temporal, Thompson explicou que é conhecido o fato de entre os povos primitivos a medição do tempo se fazer em relação à duração do ciclo do trabalho e das tarefas domésticas. (THOMPSON, 1991, p.46). é o mesmo que dizer que a organização

dos Baulé e dos Gueré (populações africanas da Costa do Marfim). Os meses para os Baulé não tem nome, nem ordem e nem correspondem a um momento preciso do ano. Os Gueré não dividem o mês em semanas, mas em fases da lua; d) a semana "...é a grande invenção humana no calendário; a descoberta de um ritmo que tem cada vez mais peso nas sociedades contemporâneas desenvolvidas. Poucos povos ignoram a semana."(LE GOFF, 1993, p.514).;

do tempo decorre da **ordem natural** do trabalho, ou melhor, o trabalho é a medida do tempo e não é, simplesmente, a abstração-tempo que determina e quantifica o trabalho a ser realizado.

Nas sociedades rurais e na pequena indústria doméstica a noção de tempo está muito ligada às obrigações da profissão. Toma-se como referência o agricultor ou artesão independente (século XVII), segundo Thompson, três aspectos marcaram a compreensão das obrigações da profissão:

- a) o agricultor ou trabalhador tende a atender a necessidade concreta de seu trabalho, secundado o tempo medido pelo relógio;
- b) se a obrigação profissional é comum, há pouca demarcação entre trabalho e vida, isto é, as relações sociais de trabalho estão intimamente ligadas, o dia de trabalho é maior ou menor dependendo da necessidade;
- c) se o trabalho está associado à medida do relógio, se trabalha pelo relógio, a obrigação da profissão não é importante e não tem caráter de urgência. Portanto, a vida do cotidiano está ligada ao trabalho, e sua duração depende das tarefas a serem realizadas.

A questão tempo-trabalho torna-se mais complexa (sociedade moderna) quando a execução de uma determinada tarefa está ligada a um valor em dinheiro, quando ocorre a venda do trabalho. Mesmo na própria família pode existir uma divisão do trabalho, distribuição de tarefas, implicando em relações disciplinares entre o agricultor e o filho. Mas,

e) o dia é a célula mínima do tempo do calendário, com duas faces: diurna e noturna. é, por outro lado, a unidade mais facilmente manipulável, prova disso é o mundo do trabalho, hoje.

assim que se alugam braços de trabalho, a orientação passa a realizar-se pelo relógio. O tempo, nesse caso, transforma-se em dinheiro e o relógio assume papel essencial: controla a força de trabalho. Essa é uma característica típica da sociedade industrial, não sendo válida para as sociedades anteriores, já que a duração do trabalho podia ser calculado sem a unidade-tempo e, é inclusive anterior à difusão do relógio.

Conclui-se daí que o tempo, abstratamente, se transforma em dinheiro. Não porque é tempo, mas porque ele traduz em números o que é material: resultado do trabalho (mais-valia). Ora, se o tempo é dinheiro quando aplicado no trabalho, o que se transforma em dinheiro é o trabalho medido pelo tempo-relógio e não o tempo do relógio como simples unidade de medida. Observa-se, portanto, que o trabalho é uma categoria temporal independentemente do relógio, pelo fato de constituir o elemento fundante de toda a sobrevivência humana quer seja primitiva quer seja moderna. Assim um dia, para um trabalhador agricultor qualificado na colheita do fumo, corresponde a mão de obra de três **capinadores** na limpa da soja. Ou um trabalhador especializado na produção de melaço ao **vender** sua força de trabalho por um dia, pode querer cobrar o correspondente a três ou quatro dias de uma atividade mais simples como arar a terra, por exemplo.

Na proporção em que a sociedade vai se industrializando a disciplina do trabalho se impõe por pressões externas (do capital). Cria-se a cultura da economia do tempo: tempo que é trabalho é dinheiro. O empregador passa a criar meios de controle efetivo sobre o tempo do trabalhador, impedindo-o de desperdiçá-lo. Thompson, referindo-se as indústrias inglesas do final do século XVIII, afirmou:

Foi nessas indústrias - fábricas têxteis e oficinas mecânicas - que a nova disciplina foi mais rigorosamente imposta e a contestação mais intensa. A princípio, alguns capatazes procuraram que os trabalhadores não tivessem qualquer conhecimento da passagem das horas. (THOMPSON, 1991,p.72).

Tal era o domínio do capital exercido sobre o tempo, o que demonstra que a imagem do tempo como dinheiro estava fortemente enraizada entre os industrialistas.

Com a consolidação da produção industrial (século XIX), o tempo, é, efetivamente, reduzido a dinheiro: substitui-se o **passar o tempo** pelo **gastar o tempo**. Para o autor, segundo a ótica da sociedade capitalista evoluída, todo o tempo tem de ser consumido, comprado, posto em uso. É uma ofensa permitir às classes trabalhadoras simplesmente **passar o tempo**. (THOMPSON. 1991, p.77).

Os dogmas metodistas ao condenarem abertamente a **preguiça** e o não aproveitamento do tempo, contribuíram imensamente na tarefa de fazer os trabalhadores entender a utilidade e a racionalização do tempo. Através de uma moral rígida ensinavam os seus fiéis noções de economia do tempo, a ponto de propor a criação de escolas de ofícios para educar crianças desde cedo, num tempo de aproximadamente dez horas de atividades por dia.

A moral tradicional do trabalho colocava a necessidade de se lutar contra essa equivocada tendência humana, de após períodos de intensa labuta, seguem-se horas senão dias de preguiça. O caso mais comum de compensar a fadiga do trabalho é a veneração à **Santa Segunda-feira**. Era regra nas minas, pequenos empreendimentos, por vezes, empresas manufatureiras e das indústrias pesadas, preservar a segunda-feira quase que como um direito adquirido dos trabalhadores. As soluções para acabar com a **preguiça** eram de várias naturezas. Thompson se refere, por exemplo, a um pregador metodista laico que propunha a mecanização como solução do problema: “...se uma máquina a vapor entrasse em funcionamento às seis horas de cada segunda feira, os trabalhadores teriam se submeter à disciplina, aos hábitos de regularidade impostos pela indústria mecanizada...” (THOMPSON, 1991, p.61).

Cristaliza-se aos poucos, a partir do trabalho, uma nova disciplina do tempo, bem como valores e hábitos que vão tomando forma com a divisão e supervisão do trabalho, com o uso do relógio, com a divulgação da moral puritana e do ensino (escola) e com a supressão das feiras e dias de folgas.

A moral puritana em conveniência com a ideologia liberal foi o agente da conversão de homens em unidades de tempo, incutindo mentalidade de tempo como dinheiro, concretizou a apologia do trabalho e a condenação da ociosidade. No entanto, os trabalhadores em um estágio mais avançado de consciência política, quando **já tinham aprendido as regras do jogo**, reagiram com soluções próprias e, segundo Thompson

...a primeira geração de operários foi ensinada pelos patrões a dar importância ao tempo; a segunda, formou os seus comitês, para o encurtamento do dia do trabalho, lutando pelas dez horas diárias; a terceira, combateu pelo pagamento das horas extraordinárias, e pelo acréscimo de 50 por cento nessas horas. (THOMPSON, 1991, p.73).

2.4.2. TEMPO E HISTÓRIA: A QUESTÃO DA RECORRÊNCIA HISTÓRICA

"... o ensino da História fará uso da recorrência histórica, que é entendida como diálogo estabelecido com o passado a partir da inserção crítica no presente." (CURRÍCULO BÁSICO p.8).

Em **Introdução à História**, Bloch afirmou que a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado (BLOCH, [s.d.], p.42). E questiona: já que não se entende o presente, não seria mais proveitoso fazer um esforço para compreender o passado. A questão não é tão simples como aparenta ser. A primeira vista, seguindo o raciocínio do

autor, deve-se buscar compreender primeiro o passado, sendo que o presente torna-se, assim, facilmente inteligível. No entanto, os fatos do passado não podem ser estudados com natural imparcialidade, como se nossas experiências cotidianas (nossa vida) pudessem ser conscientemente afastadas no momento da pesquisa (análise/interpretação...) que visa reconstruir o passado.

As próprias palavras ou categorias de que nos servimos para reconstruir o passado, quaisquer que sejam os dados empíricos, e por mais que se respeite e preserve a **linguagem padrão** da época, jamais serão as mesmas - com o mesmo conteúdo social. Da mesma forma, a teoria, a concepção, o método - aspectos indissociáveis - refletem uma dada conjuntura histórica de que nenhum historiador e/ou professor consegue desprender-se totalmente, pois, na medida em que expõe/explica acontecimentos do passado, o faz pelo presente, pela construção de categorias carregadas de presente.

A teoria como pressuposto (concepção) ou como exposição de um determinado **fato histórico** nunca é um fim em si mesmo e não pode ser entendido como algo pronto. Por isso que Thompson vai propor em “A Miséria da Teoria” a utilização de conceitos teóricos e chama atenção para o cuidado que se deve ter no sentido de não tomá-los de forma fechada. Seguindo esse raciocínio, podemos concluir que a reconstituição ou a construção de novas categorias a partir de um determinado objeto de estudo, equivale, no presente, a uma síntese do presente-passado. Em outras palavras, em relação à produção do conhecimento é necessário evitar procedimentos mecânicos: do passado ao presente ou, inversamente, do presente ao passado. Em ambos os casos, corre-se o risco de perder tempo em procurar causas e efeitos dos fenômenos que automaticamente (cronologicamente) se explicam, na medida em que as consequências de um fenômeno transformam-se em causas de outro fenômeno. Sucessivas tautologias: as consequências tornam-se causas; as causas geram novas consequências que se tornam causas novamente, e assim por diante.

Benjamin, nos fragmentos sobre o **Conceito da História**, afirmou:

A História é o objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras". Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de "agoras", que ele fez explodir do continuum da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurrecta[...] O materialismo histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem "eterna" do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única... (BENJAMIN, 1985, p.229-230).

Também Heller, discutindo sobre presente, passado e futuro históricos, mostrou que os tempos **agora mesmo**, **agora**, **estando agora**, tem sentido de **estar-juntos**, a que denomina de Conjuntividade. Abstrai-se daí que conjuntividade, em termos históricos significa interligação entre passado-presente-futuro. Assim, por exemplo, o historiador (presente) ao estudar a cultura Asteca (passado) produz, intencionalmente, para aqueles que ainda não nasceram (futuro): o presente torna-se síntese do passado e do futuro.

Para Heller, a expressão conjuntividade é o mesmo que contemporaneidade. Mas contemporaneidade não significa o mesmo que simultaneidade. Para ilustrar essa diferença, afirmou: "No ano de 1312 A.D., os incas e os ingleses viviam "simultaneamente", mas não eram contemporâneos."(HELLER, 1993, p.56). Para haver contemporaneidade entre pessoas, povos ou sociedades é preciso que exista consciência mútua, não só existência mútua. Para tanto, a contemporaneidade, ocorre quando há compartilha e quando se constitui uma conjuntividade. Isto é, a conjuntividade ocorre, podendo ser de maior ou menor intensidade, quando as pessoas de uma sociedade ou sociedades diferentes vivem a favor ou contra umas das outras.

A conjuntividade como expressão da contemporaneidade, para Heller,

...não tem passado nem futuro: trata-se de um (presente) agora absoluto. Aqueles que estão juntos agora, não estavam no passado, nem estarão no futuro. O passado, assim

como o futuro, configura a Conjuntividade de outros [...] O presente histórico não é um presente absoluto, mas sim uma estrutura cultural. (HELLER, 1993, p.57).

Para a autora, toda estrutura cultural tem consciência de si mesma, bem como, toda sociedade tem consciência de sua Conjuntividade. A consciência cultural ocorre mediante o contraste do velho com o novo. Por exemplo, a Revolução Francesa, como expressão da vontade política da burguesia e de segmentos desfavorecidos na luta contra o Antigo Regime, estabelece novas leis no campo jurídico, derruba o absolutismo e a Igreja no campo político e instaura novas leis de mercado (capitalistas) em oposição ao mercantilismo. O presente da Revolução Francesa - 1789 (quando inicia oficialmente a Revolução) à 1799 (início do período napoleônico) - é um presente ao mesmo tempo contínuo e descontínuo. Contínuo enquanto conjunto de manifestações e revoluções contra o Antigo Regime, e descontínuo porque, no todo, representou a correlação de forças de diferentes grupos que disputavam internamente o poder, resultando em vários estágios/fases e conjunturas com características bem distintas umas das outras.

Desta forma, o presente histórico é descontinuidade, mas possui uma continuidade própria, o que o caracteriza como novo, porque cria novas estruturas sociais, culturais, políticas, religiosas... Para Heller, o presente histórico “...tem seu próprio passado (passado do presente) e seu próprio futuro (futuro do presente) o qual se relaciona com a continuidade dentro da descontinuidade.” (HELLER, 1993, p. 57).

Fica claro, portanto, que um dos grandes problemas da história como disciplina e como ciência continua sendo a definição da estrutura do presente: o que é o presente, qual seu início e seu fim. O início do presente é sempre algo bastante subjetivo e sua definição varia de sociedade para sociedade, não tem como limitar a um determinado ponto ou aspecto, seja data ou acontecimento.

Assim como Heller, Le Goff entendeu que "...a distinção entre passado e presente é um elemento essencial na concepção de tempo[...] uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas." (LE GOFF, 1993, p. 203). O período contemporâneo, por exemplo, é definido nos programas escolares tendo como marco referencial a Revolução Francesa. Para o autor, esse acontecimento é revelador, ideologicamente, para os franceses, para a consciência nacional, pois representa a definição do **corte passado/presente**, uma ruptura a nível do coletivo (social). O mesmo se poderia falar da consciência histórica da Itália que encontrou no Renascimento e na queda do Fascismo, pontos de partida de seu presente, porque em ambos os acontecimentos existe um **projeto ideológico** que se defronta com o passado.

Nos dois exemplos (França e Itália) tem-se de um lado, o passado (velho) e de outro, o presente (novo) que se defrontam, surgindo daí, um passado negado e superado e a definição de um presente em ato. Portanto, tomando como referência a Revolução Francesa, o início do presente (projeto burguês) corresponde ao fim de outro presente que é o passado negado (Antigo Regime).

Comumente, a periodização histórica, segundo Le Goff, privilegia as revoluções, as guerras, as mudanças de regime político, enfim, a história dos acontecimentos. A fronteira entre passado é tomada como parâmetro e confunde-se com antes/depois, com velho/novo. No entanto, importa, para o autor, que essa distinção presente/passado leve em conta, fundamentalmente, o que "...existe na consciência coletiva, em especial na consciência social histórica." (LE GOFF, 1993, p.204). Ao par dessa oposição presente/passado, que ultrapassa a memória coletiva e da História, segundo o autor, deve-se acrescentar uma terceira dimensão: o futuro.

Não faz sentido, aqui, levar a cabo essas categorias, somente naquilo que oferece em termos de esclarecimento para análise do currículo quando trata da recorrência histórica como estratégia do processo ensino-aprendizagem.

Os pressupostos metodológicos definem a apreensão dos conteúdos históricos através da recorrência histórica, o que significa, para o Currículo Básico de 1991, o diálogo que ocorre com o passado a partir do presente. Na 5ª série, para ilustrar, afirma-se que "...as metodologias usadas para o encaminhamento dos conteúdos serão a recorrência histórica e as questões problema [...] Através da recorrência histórica, buscar-se-á a compreensão de como era o modo de viver dos primeiros povos americanos." (CURRÍCULO BÁSICO, 1991. [s.p.]).

Parece simples, mas não é. O primeiro passo consiste em abstrair o que se entende por **recorrência histórica**. Tarefa complicada na medida em que não há uma sequer definição ou caracterização de presente e passado históricos que possam servir de referência no Currículo. Ora, na concepção: "...estudar o passado a partir da inserção crítica no presente...", está implícito que passado/presente são momentos distintos e separados. E de fato o são, com maior ou menor intensidade, dependendo do lugar/posição epistemológica de que se parte teoricamente. Assim, quando partimos do positivismo, utilizando-o como parâmetro, teremos o acontecimento, o fato como parte do passado imóvel e petrificado, separado por completo do presente. Ao contrário, se partirmos da historiografia renovada, a relação presente/passado se define como **oposição dialética**, como defendem Heller e Le Goff, cada um a seu modo, mesmo Bloch do grupo de **Annales**.

O problema é que o Currículo Básico de 1991 não possui uma identidade, oscilando entre as posturas positivista, estruturalista, marxista e do grupo de **Annales**. Buscando seu **lugar ao sol**, influenciado pelo ecletismo pós-moderno, acabou secundando

definições e posições essenciais e necessárias a toda e qualquer proposta curricular. Para que uma proposta curricular possa ser ratificada ou superada, é preciso que ela, primeiro, exista.

Em segundo lugar, a sucinta conceituação de recorrência histórica, em si, da forma como é apresentada é questionável. Ela está desprovida de qualquer justificação, pois, não é tomada no seu sentido mais profícuo, o do desvelamento. Isto é, ao afirmar que história é um ir e vir do presente ao passado e do passado ao presente, mesmo que por relações dinâmicas e multilíneas, não significa, necessariamente, **desnudar**, desvelar ou mostrar o que está por trás das aparências. Metodologicamente, as relações com o objeto podem até ser dinâmicas/multilíneas, sem que isto represente um novo conhecimento, em sentido dialético (síntese superadora).

Na verdade, o dinamismo e multilinearismo são características da sociedade moderna em sua concretude, sem as quais ela não existiria e nem se desenvolveria. Veja-se, por exemplo, os setores de informática, micro-eletrônica, os meios de comunicação, as infovias, e as relações de trabalho com relação à terceirização.

Ora, se a realidade é dinâmica, é visto que sua **captação** deve sê-la também. O que garante a apreensão não são as relações dinâmicas em si, que muito facilmente podem se transformar em relações mecânicas, dependendo da forma como são praticadas, mas a postura que se tem diante do objeto histórico. É no confronto presente/passado que o objeto é desvelado.

Como já afirmamos em outro momento, é pela e na interação sujeito (professor e aluno) - objeto e realidade, a partir da prática social do presente que se constrói o conhecimento novo, mesmo que este objeto se situe, epistemologicamente, no passado. A reconstituição do passado não escapa da **avaliação** do presente, da mesma forma que a compreensão do presente em construção está comprometido com o seu passado.

Le Goff afirmou que “...a cronologia mantém-se essencial para o sentido moderno, histórico, do passado pois que a história é uma mudança orientada [...] Nadamos no passado como peixes na água e não podemos escapar-lhe.” (LE GOFF, 1993, p.213-214). Portanto, concluímos que presente e passado se relacionam dialeticamente, se determinam mutuamente como categorias idênticas e diferenciadas, ao mesmo tempo.

As obras de Marx e Engels, em geral, são um bom exemplo de recorrência histórica. Os autores analisam, historicamente, a estrutura e a conjuntura da sociedade capitalista do século XIX a partir de sua vivência e inserção nos movimentos operários e nos meios intelectuais. O presente, as relações dos homens na sociedade capitalista, é o ponto de partida da produção teórica. A partir das condições de vida dos trabalhadores em confronto com o Estado burguês, analisam a história do presente, recorrendo ao passado e elaboram um projeto para uma nova sociedade (socialismo). Somente a partir de um estudo minucioso e rigoroso das sociedades anteriores (daí o surgimento da teoria dos modos de produção), tornou-se possível **dissecar** os mecanismos da estrutura do capitalismo como um todo.

A recorrência histórica assim encarada, como é entendida pelo materialismo histórico, em certo sentido, corresponde aquilo que F. Fernandes, com base nos ensaios históricos de Marx **As lutas de classes na França de 1848 a 1850, O 18 Brumário de Luís Bonaparte e a Guerra Civil na França** e Engels **As Guerras camponesas na Alemanha e A situação da classe operária na Inglaterra em 1844**, denominou como **história em processo**. Significa, segundo Fernandes e no sentido que vimos empregando aqui, a forma de captar a história em seu movimento de **vir a ser cotidiano**. Enquanto um presente vivo em construção e um passado que permite ser explicado de maneira dinâmica.

A história em processo é [...] a história dos homens, o modo como eles produzem socialmente a sua vida, ligando-se ou opondo-se uns aos outros, de acordo com a sua posição nas relações de produção, na sociedade e no Estado, e gerando, assim, os

eventos e processos históricos que evidenciam como a produção, a sociedade e o Estado se preservam ou se alteram ao longo do tempo. (FERNANDES, 1983, p.47).

Os ensaios de Marx e Engels mencionados, focalizam um conjunto de acontecimentos da história diária, do cotidiano, do desenrolar de eventos vivos. As pessoas não são tomadas como **matéria-prima** como nos moldes da historiografia oficial, mas como sujeitos/produtores da história. Isso revela, realmente, que os autores, enquanto historiadores, produziram a partir de sua inserção crítica no presente. Nesse sentido, a recorrência histórica significa, basicamente, captar o movimento histórico do presente, em processo, sem separá-lo do passado, evitando cair na tentação **presentista** de que fala Schaff em **História e Sociedade**. . A obra **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**, de Marx, é um claro exemplo dessa concepção. Sua análise histórico-sociológica da ditadura militar bonapartista foi elaborada com rigor e criatividade; analisou conjuntural e estruturalmente o presente em processo da sociedade francesa em meados do século XIX. No capítulo introdutório dessa obra, Marx mostrou qual é, a seu modo de ver, o verdadeiro sentido da história presente/passado:

...os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por ele próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo. (MARX, 1982, p.21).

CAPÍTULO 3

MÉTODO, HISTÓRIA E CURRÍCULO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

3.1. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA

Nos dois primeiros capítulos falamos, basicamente, dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o currículo. Nesse terceiro capítulo trataremos dos aspectos que envolvem a metodologia propriamente dita, isto é, como pode se dar o processo de ensino em sala de aula; buscamos pensar a questão do método e da história relacionada com uma organização curricular.

Pensar na estruturação de uma proposta curricular, significa pensar na existência de um saber escolar, um conhecimento que possui uma certa organização de cunho pedagógico, e a forma como os professores o entendem. Porque, por exemplo, a simples diferença entre método e estratégias tem sido para os professores motivo de grande confusão. A questão central a ser analisada aqui é: como pensar um currículo que tome como referência o método do materialismo histórico renovado?

O currículo pode ser organizado de forma temática ou não temática, isto é, por conteúdos. A princípio isto não tem grande importância. A questão não é ser ou não ser temático, mas se tem ou não uma estrutura lógica como referência de organização da escola. Ou seja, há um saber escolar que se manifesta através do currículo, que garante, em última instância, à escola no desempenho de sua principal função: viabilizar as condições de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Tal tarefa, do ponto de vista epistemológico,

está diretamente ligada à questão metodológica que se expressa na objetividade do saber escolar.

Uma vez que entendemos que a escola tem um papel específico, pedagógico e, portanto, ligado à questão do conhecimento, devemos resgatar a importância da educação escolar através de seu núcleo central que é a organização curricular. Quer dizer, pensar o trabalho educativo é uma responsabilidade que cabe ao professor. Enquanto intelectual orgânico, preocupar-se com o problema do saber sistematizado significa ter domínio sobre a forma e o conteúdo desse saber, isto é, ser capaz de entender o processo de produção do conhecimento e, no caso, através do método dialético enquanto superação-incorporação da lógica formal.

Como o objeto de estudo em questão diz respeito à disciplina História, há que se perguntar como fica o saber escolar com relação ao ensino de História propriamente dito. Para isso, tomamos como referência toda a análise já realizada sobre o Currículo Básico. Portanto, trata-se de saber articular o saber escolar, o ensino de História e o Currículo. Nesse sentido, cabe ressaltar que os aspectos mediadores dessa reflexão, a prática social como ponto de partida do método de ensino, o professor como mediador, o conteúdo de história e a produção do conhecimento histórico, não serão tratados separadamente evitando fragmentar ou compartimentar a análise, ao contrário, pretende-se inseri-los numa concepção articulada e unitária, no sentido dialético dos termos.

A prática social como ponto de partida do processo metodológico é amplamente discutida por Saviani e consta como um dos momentos para a compreensão do método dialético no contexto ensino-aprendizagem.

Para Saviani, o procedimento prático em sala de aula deve levar em conta a **prática social**, que é o ponto de partida. Tanto o professor como os alunos possuem essa prática em comum mas em níveis diferentes de compreensão. O conhecimento e a

experiência que o professor possui da prática social, se caracteriza por uma **síntese precária**, enquanto que os alunos possuem uma compreensão sincrética (não sistematizada).

O segundo passo verifica-se pela **problematização**. Ou seja, é necessário detectar que os conhecimentos são fundamentais, que precisam ser dominados, a partir de questões a serem resolvidas na prática social;

O terceiro passo é a **instrumentalização**. Como o professor tem uma experiência de vida e teórica que o diferencia dos alunos, é preciso que o conhecimento historicamente acumulado, ora transmitido, sirva de ferramenta na solução dos problemas compreendidos na prática social, para a transformação das estruturas injustas;

O quarto passo é a **catarse** sob inspiração de Gramsci. É o ponto mais expressivo do processo educativo, isto é, ocorre a transição da síncrese à síntese superadora. A heterogeneidade do ponto de partida se transforma em homogeneidade possível na chegada, onde professor e alunos discutem em condição de igualdade o conhecimento adquirido;

O retorno à **prática social** é o quinto passo. Mas num nível, agora, superador: a precariedade da síntese do professor e a compreensão sincrética dos alunos foram superadas, caracterizando um avanço qualitativo de compreensão e posicionamento de ambos, imbuídos de uma nova postura política capaz de interferir nos rumos da História.

Para pensar esses passos da disciplina História é importante chamar atenção para o fato de que a História faz parte das Ciências Humanas que trabalha com conceitos que têm uma construção histórica. Inicia-se sempre com conceitos mais simples para atingir conceitos mais abstratos, complexos. Assim, por exemplo, o que se propõe para estudar a uma criança de 5ª série não pode exigir o mesmo nível de abstração que para um adolescente da 8ª série.

Na realidade, a análise sobre o saber escolar em geral e, em particular, do ensino, da forma como é apresentado por Saviani, coloca-nos diante de um outro desafio, ou seja, o de compreendê-los a partir dos dois métodos básicos da produção do conhecimento: a Lógica

Formal e a Lógica Dialética. Principalmente porque servem de referencial de análise para localizar epistemologicamente a questão metodológica.

A lógica formal, de estruturação aristotélica, opera de maneira similar à gramática, caracterizando uma distinção nítida entre conteúdo e forma. Aristóteles preocupou-se com as condições de uma linguagem universal, para isso criou regras e o emprego correto das mesmas a termos lógicos surgidos da linguagem corrente, deixando de lado qualquer conteúdo que esses termos possam ter. O fundamental é que o raciocínio, o argumento seja exposto em conformidade com as regras gerais de coerência, do acordo do pensamento consigo mesmo, levando em conta as oito regras e os princípios de Identidade, Contradição e do Terceiro Excluído.

A concepção aristotélica da lógica, no entender de Lefebvre, reinou quase que exclusivamente até Descartes, passando então a ser seriamente criticada e praticamente abandonada. Cabe, no entanto, reabilitá-la, mesmo que parcialmente e num determinado sentido.

A compreensão dessa dimensão da lógica formal, só é possível quando se estabelece a identidade entre dialética, lógica e teoria do conhecimento, cuja sistematização surgiu com Marx, Engels e Lenin, no sentido de apontar a dialética como método do pensamento científico. Na compreensão de Kuenzer, "...o que explica a identidade entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento é a coincidência entre as leis do pensamento e as leis do ser, que se explica através da relação entre sujeito e objeto no processo de produção de conhecimento".(KUENZER, 1992, p.106). Tese que, segundo a autora, dissolve a tradicional separação que predominou até então no pensamento filosófico entre ontologia, gnosiologia e lógica.

Por outro lado, não se trata de desprezar ou suprimir a lógica formal, ao contrário, retomá-la, assimilá-la no que ela tem de válido e superá-la. Em que medida e em que aspecto isso é possível?

Primeiro, há que se entender que é preciso substituí-la por uma lógica concreta, do conteúdo, da qual ela serve apenas como esboço válido em seu plano formal. Em segundo lugar, partindo da concepção de que todo conteúdo é composto pela interação sujeito e objeto e, esta interação é dialética por definição, pois, mesmo que o sujeito e o objeto sejam distintos, no plano do conhecimento, não podem ser cindidos. Em terceiro lugar, porque a forma do pensamento é diferente do conteúdo, mas está ligada a ele. Na argumentação de Lefebvre, a forma é um aspecto do conteúdo, um elemento destacado momentaneamente desse conteúdo.

Entre a forma e o conteúdo se opera, assim, uma interação e um movimento incessante. Quando a forma é tomada isoladamente, o que é sempre possível, cai-se - qualquer que seja o domínio considerado - no formalismo. Não é a lógica formal enquanto tal que deve ser julgada com severidade, mas sim o formalismo lógico, o que é coisa inteiramente diversa. (LEFEBVRE, 1987, p. 84).

A importância da lógica formal consiste, portanto, em retomá-la em seus limites, enquanto lógica do entendimento, da separação circunstancial entre forma e conteúdo, verdade limitada, abstrata, mas que nem por isso deixa de ser certa verdade. De fato, como mostrou o autor citado, sem entendimento e sem análise, a razão está impossibilitada de avançar. Decorre daí, a importância de compreender que a lógica formal se encontra no início do conhecimento, no começo do pensamento racional.

Cabe à lógica dialética acrescentar à velha lógica, uma nova forma conceitual, buscando superar a rígida separação entre conteúdo e forma, teoria e prática, parte e todo... A compreensão da passagem da concepção estática do conceito, fechado em si em limites fixos, do ser determinado, que visa à essência, para uma lógica concreta do conceito no

sentido dinâmico e reflexivo, onde os conceitos funcionam como pares inseparáveis, **cara e coroa da mesma moeda**, só é possível quando se admite o pressuposto filosófico que explica a identidade entre a ontologia, a gnosiologia e a lógica.

Hegel, mesmo que de forma idealista, deu o primeiro passo nesse sentido, na medida em que demonstrou que as formas lógicas não são um simples invólucro, mas o reflexo do mundo objetivo. Ele, segundo Kuenzer, "... dissolve a ontologia e a gnoseologia na lógica, identificando as leis do mundo objetivo às leis do pensamento: tudo o que ocorre no mundo é idêntico ao que ocorre no pensamento"(KUENZER, 1992, p. 107).

Uma das críticas de Hegel à lógica formal diz respeito à parcialidade com que essa lógica apreende a realidade, não conseguindo captar a essência da realidade mesma. O pensamento precisa voltar-se à totalidade do ser e não apenas a um fragmento abstrato do ser mesmo. A categoria da totalidade representa um avanço para a perspectiva dialética.

Mas é a partir da crítica à filosofia alemã, mais especificamente ao idealismo hegeliano, à utopia da política francesa e à economia inglesa de Adam Smith e D. Ricardo, que a filosofia marxista contribui, significativamente, para a estruturação do método dialético da forma como hoje é concebido.

No posfácio da quarta edição de **O Capital**(1890), Marx explicou as diferenças básicas de sua concepção de método dialético em relação à visão hegeliana:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob nome de idéia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado [...] A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel, não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico. (MARX, 1989, p.16-17).

Nas entrelinhas do texto, percebe-se que tanto Marx quanto Hegel, trabalharam no plano teórico da abstração, uma vez que todo conceito de certa forma é abstrato, porém para Marx, o real é anterior ao pensamento, ao contrário de seu mestre que pretendia extrair de sua cabeça o mundo e a história. Marx admite que a realidade é exterior e independente em relação ao homem, contrapondo-se ao idealismo hegeliano, bem como ao materialismo clássico, inclusive o de Feuerbach, que no ato de conhecer, reconhece apenas a experiência como critério de verdade.

O método marxista, questiona tanto a postura idealista como a postura materialista-mecanicista. Percebe que o ato de conhecer implica em conhecer a interação entre pensamento e ser, entre sujeito e objeto, e, que, a base do processo de produção de conhecimento é a atividade humana, o trabalho, concebido na sua existência material e não o **trabalho abstrato do espírito** a que Hegel se refere.

Ainda em relação ao materialismo, Marx assim escreveu na I Tese sobre Feuerbach: "O defeito fundamental de todo materialismo anterior, está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob forma do objeto ou percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo". (MARX; ENGELS, 1975, p.118).

A crítica que Marx faz ao velho **materialismo contemplativo**, nas Teses sobre Feuerbach, consiste essencialmente no fato de que este des-historiciza/descontextualiza a realidade, atingindo, quando muito, uma certa cientificidade, mas de pouca sustentação teórico-prática. Da mesma maneira, a essência da crítica feita ao idealismo hegeliano, constante no último dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos e em outras obras, funda-se no fato dele, idealismo, **des-historicizar** a realidade, levando a **historicidade** sem sustentá-la. Como consequência da crítica, decorre o enfoque epistemológico predominante de Marx sobre a objetividade e sobre o papel do trabalho no processo cognitivo, do caráter social e

histórico que caracteriza o seu produto, o conhecimento. Temas interrelacionados que conseguem descartar ao mesmo tempo: empirismo e idealismo, ceticismo e dogmatismo, hipernaturalismo e antinaturalismo.

O critério básico para se avaliar a objetividade do conhecimento é a prática. Ou seja, é na e pela práxis que conhecemos as coisas. A práxis é a expressão da unidade entre teoria e ação, dimensões distintas do processo de conhecimento, mas indissociáveis. A reflexão teórica sobre a realidade, não é uma mera reflexão, mas uma reflexão comprometida com a ação, cuja função é transformar.

A insistência em situar a práxis como critério de verdade apareceu principalmente em Marx e Engels, sendo retomada por Lenin, Gramsci e Mao, como categoria central da filosofia marxista e, em particular, do método dialético.

Marx utilizou a expressão práxis, em geral, no sentido de atividade livre, criativa, auto-criativa, através da qual o homem produz e transforma a natureza e a si mesmo, humaniza-se e humaniza a natureza, construindo a história. De maneira mais específica, práxis como auto-reflexão, volta-se à perspectiva de um novo pensar filosófico anterior, especulativo, com a necessidade de a filosofia tornar-se prática, buscando refletir e analisar a realidade com o objetivo de transformá-la. Na II Tese sobre Feuerbach, Marx explicitou esta relação quando afirmou:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento é uma questão puramente escolástica. (Marx; Engels, 1975, p. 118).

Desta forma, é preciso entender que a concepção dialética da produção do conhecimento científico, fundamenta-se no trabalho e nas relações sociais de produção, como categorias básicas que permitem definir o homem como sujeito histórico concreto, o

conhecimento e o princípio educativo, (este amplamente discutido por Gramsci). Assim, a atividade humana é o fundamento e o limite do processo de conhecimento.

Na apropriação teórica dos fatos, o pensamento não parte de um imediato unilateral, procura superar as impressões iniciais dos fatos através de uma síntese **representativa** do real, uma totalidade do real. Marx, denominou este todo num primeiro momento de abstrato, por ser constituído de determinações simples, por onde o pensamento começa. Das determinações simples da totalidade, chega-se ao concreto constituído de múltiplas relações e determinações complexas. Pela abstração consegue-se isolar uma dimensão da totalidade do real para análise, permitindo sua compreensão. Ocorre que ao se examinar determinado fenômeno, o ponto de partida e o resultado são formalmente idênticos. O fundamento da investigação está no fato de que o pensamento se movimenta em espiral, chegando a um resultado que não era conhecido no ponto de partida. O que significa que a qualidade do conteúdo e informações a que o pensamento chega ao concluir seu movimento, é substancialmente diverso do ponto de partida. (MARX. 1973. p. 228-237).

O movimento do pensamento parte da imediata representação do todo para chegar a abstratas determinações conceituais remetendo-as ao ponto de partida, não mais como representações primeiras, mas a um todo conceitualmente articulado e comprometido. Portanto, o caminho que formalmente o pensamento percorre em busca da verdade é o todo.

...o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicitá-lo, o homem tem que fazer um deutor: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. (KOSIK, 1989, p. 30).

Assim, o conhecimento da realidade se dá pelo processo do abstrato ao concreto (método da dialética da totalidade concreta) que se concretiza no "...movimento da parte para o todo e do todo para a parte - do fenômeno para a essência e da essência para o

fenômeno - da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade - do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto...",(KOSIK, 1989, p. 30). tornando possível o **concreto pensado**, como ponto de chegada, exatamente porque representa um esforço de crítica e interpretação do homem, sem o qual não seria possível o conhecimento objetivo dos fatos.

A partir dessa análise torna-se mais fácil pensar a questão do método do ensino de História, tendo como fio condutor a práxis. Para isso toma-se como ponto de partida a **experiência** e a **consciência** em Thompson, em oposição ao **fato histórico** da forma como é tomado no ensino tradicional.

Em "A Formação da Classe Operária Inglesa"(I) o autor analisou a categoria **classe operária** como um **fazer-se** enquanto experiência e consciência. Isto é, a classe operária não surge com data ou hora marcada, ela se faz presente no seu próprio **fazer-se**. Não existe classe social primeiro como experiência e depois como consciência, ou vice-versa. São elementos indissociáveis de uma mesma realidade. Em grande medida, a experiência é determinada pelas relações de produção das quais os homens fazem **naturalmente** parte ou que entram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais, encarados em tradições, sistemas, valores, idéias e formas institucionais.

Se por um lado, a experiência aparece como determinada, por outro lado, o mesmo não ocorre com a consciência. A consciência surge, historicamente, junto com a experiência. Para Thompson, a classe não pode ser tratada como uma realidade mecânica das relações de produção querendo produzir uma consciência ideal, nem como segmento passivo do processo produtivo, ao contrário, a classe é definida pelos homens enquanto vivem a sua história. A história é vivida através desse **jogo** da experiência e da consciência.

Enquanto Althusser não trabalhou, nem admitiu a categoria experiência, Thompson procurou mostrar a experiência como algo determinado, isto é, a forma como o sujeito está inserido num processo histórico real. Por exemplo, a experiência da fábrica. Ela evidencia a inserção de indivíduos concretos num processo produtivo que está determinado, mas essa experiência na verdade vai provocando mudanças de consciência e que sua vez a consciência vai permitindo assimilar essa experiência. Isso permite entender a experiência e a consciência como aspectos de uma mesma realidade. Portanto, para Thompson, a experiência é o ser social. Através dessa categoria o autor está demonstrando a vivência concreta de um momento histórico. É uma vivência não mecânica porque está marcada por condições históricas que só ganharão sentido na medida em que elas forem evidenciadas através de uma consciência. (THOMPSON. 1981. p. 182).

O ser social, em Althusser, não atua sobre a consciência social, o que torna a experiência significativa. Importa sim, o diálogo da teoria consigo mesmo, a teoria pela teoria, ou seja a teoria pura. Isso pode ser explicado pelo viés predominantemente estruturalista de sua abordagem, já que para o estruturalismo, o que dá coerência teórica é o caráter relacional dos conceitos, e não sua vinculação ao movimento do real histórico. Em outras palavras, o rigor lógico dos conceitos gera uma boa teoria e é isso que importa.

Traduzindo essa questão - das relações do ser social com sua consciência social - para um campo da produção historiográfica e o ensino propriamente ditos, pode-se dizer que tanto a história, enquanto movimento do real quanto a sensibilização teórica do intelectual são buscados no empírico. Ambos os aspectos dizem respeito e estão ligados à sua condição humano-social. No debate com Althusser em “A Miséria da Teoria”, Thompson analisou:

Vimos que a rachadura central, que percorre todo o pensamento de Althusser é uma confusão entre os procedimentos empíricos, controles empíricos, e algo que ele chama de empirismo”: Essa rachadura invalida não uma ou outra parte do seu pensamento, mas o pensamento como um todo. Sua posição epistemológica impede que compreenda

os dois “diálogos” a partir dos quais se forma nosso conhecimento: primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, do outro. (THOMPSON. 1981. P. 42).

Na citação acima fica evidenciado que para o autor, a teoria não pode dialogar consigo mesma, em assim se comportando ela perde a sua finalidade, seu significado. Uma verdadeira teoria está em constante interação/diálogo com as evidências, com o empírico. Isto é, a teoria se estrutura e toma forma nesse incessante confronto e movimento entre o real e seus pressupostos. Daí, porque o historiador aparece como um ser social de sua época da mesma forma como outro homem qualquer, conforme já se falou em outro momento desse trabalho. A consciência em nada se assemelha à uma possível superioridade intelectual ou a um **ser excepcional** como faz acreditar Althusser.

A perspectiva thompsoniana inspira-se na teoria marxiana, ou seja, ele o faz dentro do método clássico: a possibilidade de resgatar o conhecimento que vem através do aluno, a partir de sua inserção na e pelas relações sociais. Pois, o uso que a historiografia marxista ortodoxa fez do método impede a entrada da história que não cabe dentro do modo de produção na perspectiva economicista. Por exemplo, ao se discutir o Golpe de 64, ou de forma mais geral as ditaduras militares, quer no Brasil quer na América ou outras regiões, deve-se ficar atento, em estudando o objeto, perceber como ele se articula com a vida do aluno e como o próprio aluno se vê dentro do objeto, se não diretamente, indiretamente, já que seus pais experienciaram esse momento da história. Ou, estudando a questão do Movimento Operário Brasileiro... ou qualquer objeto. Fundamentalmente, importa entender como a idéia de experiência, em Thompson, pode contribuir com o ensino de história. Isto é, tomar o aluno, seu grupo, sua experiência como ponto de partida mediada pelo conhecimento.

O fato histórico não está pronto, ele é construído; a construção do fato é buscada no empírico (textos, objetos...) passando pela sensibilização teórica (interpretação, contexto, análise) do professor e do aluno. Isso se dá através daquilo que Thompson chama de **dialética do conhecimento**. Ou seja, diante de uma determinada **tese** tem-se um conjunto de interrogações, hipóteses ou conceitos que são confrontados com a determinação objetiva do real que é a **antítese**, resultando daí o conhecimento histórico, que é a **síntese** - construção do objeto. Quer dizer, o objeto de conhecimento é produzido pelo professor e aluno a partir da posição social, de sua prática social, razão pela qual a produção do conhecimento é social. Ou, no dizer de Marson:

...investigar como [...] objeto foi produzido, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo sua própria natureza, ao invés de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados [...] entender a objetividade como ato de fazer emergir a trama de relações que tecem a síntese histórica que é o objeto [...] uma explicação do real histórico, tanto o real do passado quanto o do presente. (ANPUH [s.d.]. p.49).

Essa relação interativa que ocorre entre o historiador e as evidências, através do diálogo como condição para investigação e, portanto, para a criação do fato, pode ser utilizada também como princípio norteador da relação professor-aluno e objeto de conhecimento. Ou seja, ambos estarão em contato constante com as evidências (fontes históricas) entendidas **como momentos de experiências de vida** que serão recuperados através de questionamentos formulados em vista da expectativa que se tem em torno do objeto de estudo. Esses questionamentos, evidentemente não ocorrem aleatoriamente, ao contrário, partem de uma determinada fundamentação teórica, bem como devem manter coerência com a lógica histórica. Por exemplo, ao se estudar os movimentos pró-independência no Brasil em fins do séc. XVIII, não tem sentido questiná-los como movimentos culturais e políticos de massa, pois estes não ocorreram no Brasil nessa época.

Ou, ao se analisar os movimentos de contestação dos operários europeus no início do séc. XIX, perguntar sobre a vinculação destes com os ideais socialistas. Pois os movimentos ingleses: Ludita(1811) e Cartista(1836), embora fossem movimentos operários que se opunham aos interesses da burguesia eram movimentos reivindicatórios e não possuíam o mesmo caráter da Comuna de Paris (1871), cujos objetivos e conteúdo político ultrapassavam a mera reivindicação. Vale lembrar que a conjuntura política da Europa, a correlação de forças entre a burguesia e o proletariado, a visão sobre o socialismo na década de 70 do século passado, já haviam alterado em muito a experiência de luta dos operários. Portanto, não se pode estender a mesma pergunta a vários movimentos só porque possuem algumas características em comum.

É a isso que se chama lógica histórica. Perguntar é preciso. Na realidade, o questionamento leva à problematização, mas esta só é possível após muita investigação, estudo e compreensão dos **acontecimentos**. Sem fundamentação teórica não há problematização. Se a aula se reduz à exposição do **fato** ou a juntar **acontecimentos**, ocorre, então, apenas uma periodização sem problemática, longe do contato com o real. Uma coisa é descrever as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas no Brasil na década de 20, outra coisa é problematizar a partir de pressupostos que possibilitam compreender o presente do qual se foi e é sujeito. Por exemplo, não será difícil responder o que foi a Semana de Arte Moderna, o Movimento Tenentista ou a fundação do Partido Comunista. Certamente será mais complicado entender o significado desses movimentos enquanto acontecimento do passado no presente.

Esse procedimento metodológico fica mais claro a partir do momento em que se entende a relação sujeito/objeto e abstrato/concreto. O entendimento da postura marxiana permite afirmar que o movimento do pensamento parte do **empírico**, passa pelo **abstrato** e chega ao **concreto pensado**, uma síntese superadora. Esse processo não se dá espontânea

ou mecanicamente, depende da mediação do professor de um conjunto de relações de contradição, de totalidade, de mediações que no todo reconstituem o objeto. Ou seja, **pensando na elaboração do saber em sala, isso significa afirmar que o aluno em contato com o objeto (a partir do movimento do empírico/abstrato/concreto), pela mediação do professor, passa a construir o conhecimento histórico.** Como? Professor e aluno estão diante do objeto em diferentes níveis de compreensão. O empírico é analisado a partir da representação conceitual de ambos (abstrato), desse estudo, resulta uma nova sistematização oral, escrita...(concreto pensado). A tese ou a antítese, teoricamente, podem situar-se tanto no empírico como no abstrato, não importa, já que é no confronto entre tese e antítese que surge a síntese e não na justaposição de teses.

Por outro lado isso significa entender que quando se toma a forma em si mesma, isoladamente, cai-se no formalismo lógico, o que precisa ser evitado. Equivale dizer, de acordo com os dados levantados junto aos professores, que há uma tendência de reduzir a metodologia de ensino (conteúdo e forma) à técnicas (forma em si). A forma deve ser entendida como um aspecto, um elemento que momentaneamente se separa do conteúdo, como entendeu Lefebvre: "... entre a forma e o conteúdo se opera [...] uma interação e um movimento incessante."(LEFEBVRE, 1987, p.84). Pensar a metodologia no currículo, significa tomá-lo como princípio norteador e mediador da relação conteúdo e forma de ensinar. Portanto, em se discutindo o currículo, há que se levar em conta a lógica formal e a lógica dialética, buscando superar a rígida separação entre conteúdo e forma, teoria e prática, conforme analisamos anteriormente.

Uma coisa é partir de conceitos dados, fechados, desvinculados da realidade e portanto imutáveis, outra, é tomá-los com ampla elasticidade e permitir que sejam alterados, relativizados quando confrontados em as **evidências**. Os conceitos teóricos na medida em que vão surgindo no diálogo com o objeto não podem ser tomados de forma estática, como

estruturas válidas para todos os tempos. Por exemplo, como propõe Thompson, o conceito de classe social. A classe social não existe somente quando se organiza ou está organicamente estruturada: tem consciência de seu papel ou está vinculado a um partido político, mas a classe se concretiza historicamente sem, necessariamente, esses atributos. Ou seja, com ou sem sindicatos, partidos ou qualquer organização oficial que a legitima como tal. "A classe acontece quando alguns homens como resultado de suas experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam [...] contra outros homens [...] a classe surge como uma formação social e cultural." (THOMPSON, 1987, p. 10-14). Trata-se de construir conceitos ou categorias que dialoguem com as **evidências** e que, portanto, vão se construindo, respeitando o tempo histórico do objeto. Essa revisão/renovação conceitual, da forma como os conceitos são empregados na prática do ensino de história, especificamente no trato do objeto histórico, não está contemplada no Currículo Básico de 1991 da PMC..

3.2. EM BUSCA DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Se perguntarmos o que é o conhecimento histórico, certamente teremos uma resposta pouco refletida, vaga e portanto, de pequena extensão, não permitindo com que se avance para além de um resultado formal e abstrato, calcado nas aparências do objeto. Assim, para obter maior concreticidade conceitual, torna-se fundamental converter a pergunta em uma questão mais abrangente buscando entender a possibilidade e o significado da produção do conhecimento. Ou seja, há que se perguntar qual é a relação entre produção do conhecimento histórico e sua transmissão através da disciplina de História no ensino fundamental.

A resposta dessa pergunta depende da concepção de História da qual se parte. No segundo capítulo afirmamos, com base no materialismo histórico renovado, que o objeto da História pauta-se, fundamentalmente, nas relações sociais e de produção. Essas relações são dinâmicas e contraditórias e, por conseguinte, estão em constante movimento. Partindo dessa concepção somos levados a entender que produzir conhecimento histórico significa procurar captar o movimento do real-histórico, isto é, reconstituir e recuperar as relações que se estabeleceram entre os homens organizados na sua atividade social e produtiva em diferentes tempos e espaços.

Se por um lado o conhecer histórico significa entender as transformações sociais provocadas pela intervenção humana na natureza, pela atividade política pensada como um todo em oposição à visão compartimentada, por outro lado, isso só é possível através de um procedimento metodológico que conceba a história como uma construção. Essa concepção é fundamental se se pretende destruir o mito do saber pronto e da História como verdade absoluta, tendência neopositivista ainda fortemente presente nas produções historiográficas contemporâneas.

Para entendermos com maior clareza a questão da produção do conhecimento, quanto à relação sujeito cognoscente e objeto conhecido, utilizaremos como apoio a discussão de Thompson com Althusser, contida em **Miséria da Teoria**. Sua contribuição consiste em mostrar a concepção e a forma como o conhecimento histórico é produzido, isto é, a maneira como o pesquisador produz conhecimento está intrinsecamente ligada à concepção de mundo, ciência e homem que ele possui e defende. Ora, esse é um pré-requisito fundamental, se se pretende, realmente, construir o conhecimento junto ao aluno.

Esse debate, situa-se, inicialmente, na crítica de Althusser ao grupo da Esquerda Inglesa - socialistas humanistas - ao acusá-los de **empiristas** e ao afirmar, em contrapartida,

que só é possível construir conhecimento histórico no processo do próprio conhecimento e jamais no desenvolvimento do concreto-real. Em resposta Thompson argumentou:

...Althusser e seus acólitos questionam, certamente, o próprio materialismo. Não pretendem modificá-lo, mas deslocá-lo. Em troca oferecem um teorismo a-histórico que ao primeiro exame, revela-se um idealismo [...] o marxismo althusseriano não é apenas um idealismo, mas tem muito dos atributos de uma teologia, então o que está em jogo, dentro da tradição marxista, é a defesa da própria razão. (THOMPSON, 1981, p.11-12).

Há, portanto, uma diferença substancial na maneira de conceber o materialismo histórico. Para Thompson, Althusser toma em mesmo sentido, o que é distinto: o empirismo positivista e o modo empírico da prática intelectual, não percebendo que a **experiência** e o empírico a que se refere o historiador inglês, constitui fator indispensável ao historiador preocupado com a formação da consciência social.

...ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressão sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. (THOMPSON, 1981, p.16).

Em **Ler o Capital**, Althusser entendeu que a ciência não necessita de comprovação prática exterior para caracterizar sua veracidade ou que os conhecimentos produzidos são verdadeiros por si mesmos, não havendo necessidade de confrontá-los com a realidade. O que comprova ser ou não verdadeiro o conhecimento produzido, são os critérios internos que compõem determinada ciência e não sua relação com o movimento do real. Nesse caso, há sempre que perguntar, o que vem a ser verdade histórica?

A teoria althusseriana volta-se, criticamente à história positivista (e com razão) que procura a verdade histórica nos documentos, uma história que, desprovida de supostos, busca reconstruir o passado a partir de causas e consequências. A origem dessa concepção se

encontra numa corrente francesa que se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX, que defendia a reconstrução da História tal qual ela aconteceu. Para tanto, era necessário comprovar, verificar hipóteses, buscar provas sem supostos teóricos e sem envolvimento do sujeito no processo do conhecimento. Ao estabelecer uma perspectiva neutra de conhecimento, dos fatos históricos, o positivismo nega a Filosofia da História, tendo como única saída de investigação a causalidade: a justaposição dos fatos numa linha de tempo cronologicamente ordenada e linear. Todo o objeto em (re)construção obedece uma lógica interna: princípio, meio e fim. Desta forma, o acontecimento "x" vira causa do acontecimento "y", que, por sua vez, vira consequência de "z" e assim sucessivamente.

Conceber o conhecimento dessa forma, sem supostos que permitam avançar a compreensão, sem problemática, sem sujeito que investiga, certamente, não passa de um amontoado de metodologias e técnicas - ou como prefere Lefebvre, uma **sopa metodológica** - inócuas que, na ilusão de reconstruir a história, tornam-na vazia, insípida e pior que isso, sem vida, pois nela não há sujeitos, existem apenas objetos que no passado foram sujeitos.

Ao compararmos a questão da verdade histórica nas concepções althusseriana e thompiana, contrapondo-as e tomando por base a primeira, deparamos com uma contradição fundamental: Althusser, ao acusar os historiadores marxistas ingleses, de empiristas na demonstração da verdade histórica, além de confundir empirismo positivista como modo empírico da prática intelectual, como demonstrou Thompson, criou uma armadilha da qual torna-se vítima. Ou seja, o único critério possível é a racionalidade atribuída ao processo, a qual se encontra na cabeça de quem investiga. Resta então perguntar: não estaria ele entre uma posição racionalista de cunho cartesiana e uma concepção positivista de coloração weberiana? Não estaria ele defendendo a necessidade de afastamento do sujeito do objeto, no ato de pesquisar, afastando, por conseguinte, a interferência de valores subjetivos?

Ao contrário dos interesses implícitos dessa postura de **neutralidade**, para o materialismo histórico e outras vertentes na qual se incluem os historiadores marxistas ingleses - a produção historiográfica indica novos caminhos para a construção da sociedade com base em supostos teóricos. Isto significa afirmar que a produção do conhecimento é social: o historiador ao produzir o conhecimento parte de sua posição social, de seu presente. O produto do trabalho intelectual - o conhecimento - é fruto do contexto social no qual o historiador está inserido e da concepção de mundo e de vida que marcam a sua investigação.

A base dessa concepção foi evidenciada por Thompson ao introduzir no debate a questão da valoração por parte do historiador. Enquanto Althusser se preocupava em denunciar os juízos de valor que o historiador costumava introduzir em suas análises, tornando-as tendenciosas e distorcidas, Thompson entendeu que

... somente nós, que estamos vivendo agora, podemos dar um significado ao passado [...] Ao reconstruir este processo, ao mostrar como a causação na realidade se efetuou, devemos, à medida que nossa disciplina permita, controlar nossos próprios valores, Uma vez, porém, reconstruída esta história, temos liberdade de oferecer nosso julgamento a propósito dela. [...] Pois estamos dizendo que esses valores, e não aqueles, são os que tornam a história significativa para nós, e que esses são valores que pretendemos ampliar e manter em nosso próprio presente. (THOMPSON, 1981, P.52-53).

Em Thompson o intelectual (historiador) não aparece como um **ser superior**, mas como um ser social concreto, ativo e comprometido com a consciência social de sua época, capaz de julgar e assumir valores que considera compatíveis com a produção de sua existência e da sociedade que deseja construir. Assim, torna-se inconcebível que o historiador pense estaticamente e desarticuladamente o passado humano, uma vez que seu passado humano intelectual

...não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras [...]

podemos definir essa soma como um processo histórico, isto é, práticas ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. (THOMSON, 1981, p.50-51).

Esse processo histórico é evidenciado, de um lado, pelas relações que se estabelecem entre as percepções do historiador sobre as evidências e, de outro, por uma dada estrutura teórica que permeia seu objeto de estudo em construção. Aplicar essa asserção ao ensino de História implica em que o professor-historiador pode vivificar essa experiência, ao **resgatar as evidências históricas a partir da reconstrução da historicidade do aluno e do próprio professor.**

Tal reconstrução aglutina tanto memórias do vivido como do apreendido como saber sistematizado. Exemplificando podemos dizer que, no primeiro caso, memórias do vivido, ao estudar a Ditadura Militar (1964 - 1985), devemos resgatar a historicidade do grupo, penetrando no conteúdo histórico a partir da inserção do aluno, através de sua família, naquele processo. É fundamental trazer para a História as memórias que foram silenciadas.

No segundo aspecto, devemos trazer a experiência que o aluno já tem com o saber histórico. Por exemplo, em relação à Grécia, podemos dialogar com esse passado a partir da relação do grupo tem com esse tempo, pois nossa sociedade é eivada de informações desses povos antigos.

Segundo o Thompson, o conhecimento, resulta do diálogo entre o ser social e a consciência social, da qual surge a experiência. Assim, a construção do fato histórico é buscado no empírico e passa pela sensibilização teórica do intelectual, de sua condição humano-social, sendo este um procedimento metodológico fundamental para enfrentar a neutralidade defendida pelos antagonistas. Thompson assim argumentou:

...não é verdade que a teoria pertença apenas à esfera da teoria. Toda noção, ou conceito, surge de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência... Na medida em que uma tese (o conceito

ou hipótese) é posta em relação com sua antítese (determinação objetiva não-teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico), temos o que poderíamos chamar de dialética do conhecimento histórico. (THOMPSON, 1981. p.53-54).

Sabe-se que do ponto de vista da psicogênese há um entendimento que toda criança vai produzindo seu conhecimento ao longo de sua formação. Esse conhecimento é construído não só na escola mas também fora dela, através das relações que a criança estabelece com o mundo que a cerca.

Mas a questão a ser discutida aqui é: como se dá e quais as condições da produção do conhecimento histórico em nível do primeiro grau, mais precisamente, em sua segunda fase? Seria a mesma coisa que a produção acadêmica? De modo geral entende-se que as condições da academia são bastante distintas. É possível produzir um conhecimento novo a partir de fontes primárias. Certamente, o professor de primeiro grau produz conhecimentos junto a seus alunos, mas não o faz na perspectiva de que seja um conhecimento absolutamente novo. Pois a produção de um conhecimento novo requer um método específico, o que se torna inviável em se tratando dessa faixa etária.

Portanto, há que se partir da concepção de produção de conhecimento enquanto formação de conceitos, valores, representações que o aluno vai construindo em contato com a realidade, mediada pelas disciplinas/conteúdos que a escola lhe propõe. Assim, pensar a produção do conhecimento histórico significa superar a visão de que basta possibilitar ao aluno exercícios especulativos sobre o tema em estudo. Isso supõe a existência de um conhecimento acabado, já instituído, verdadeiro, portanto válido tanto para o passado como para o presente. Não se trata de um conhecimento universal a ser alcançado, que é reconstruído através de normas preestabelecidas e exteriores ao objeto, mas que "...o conhecimento do passado é uma representação não arbitrária, porque construída a partir de evidências. A compreensão desse passado pode questionar, modificar a compreensão do

presente, que, por sua vez, pode também modificar a compreensão do passado.” (ARAÚJO VIEIRA, 1991, p. 69).

A maioria dos planos curriculares, inclusive o que está em discussão aqui, dividem a história a partir da periodização clássica, herdada da civilização europeia cristã, conforme já se mencionou anteriormente. A História do Brasil, por exemplo, aparece nos programas relacionado a um fato político: colônia, império, independência, república... Em outros casos, chega-se, no máximo, a uma periodização próxima a perspectiva dos modos de produção. Isso, é claro, já representa um certo avanço na medida em que rompe com a organização cronológica dos acontecimentos do passado, pura e simplesmente.

Diante disso, como conceber a questão do tempo no ensino de história propriamente dito? Se se estuda o tempo como objeto da história, vai-se investigar, fundamentalmente, as ações humanas no tempo. Ora, as ações humanas se dão dentro de uma determinada sociedade, logo, toma-se a sociedade como objeto e o tempo como categoria fundante da história. É isso que o currículo em análise faz. Como afirmou Fenelon, a história, passa a ser encarada, corriqueiramente, como a ciência que estuda os fatos e os atos humanos no passado. (FENELON. 1992. p.125).

Desta forma, é significativo que se estude a história a partir da periodização e do trabalho como categorias temporais. A primeira, na condição de situar a história como ciência do passado e do presente, e a segunda, como categoria norteadora dos conteúdos(seleção). Com isso, propomos deslocar o objeto que é entendido pelo currículo como sociedade, para as relações sociais e de produção, sem as quais não existiria a sociedade, e o tempo, entendido como categoria fundante, para o trabalho. Isso, possibilita resgatar a verdadeira dimensão e significado da ação humana na história, uma vez que não é possível captá-la pela mera abstração do tempo linear e/ou cronológico, ou seja, sem a necessária problematização que lhe dá sentido, que é, em última análise, o trabalho.

Apontar as relações humanas como objeto da história significa romper tanto com a visão positivista de reconstrução do passado tal qual ele aconteceu, como a visão idealista do presentismo que vê o presente como síntese **relativa** e subjetiva do passado, como movimento do pensamento e não do real concreto. A primeira visão entende o conhecimento do passado histórico enquanto causa e consequência e a segunda como **eterno presente** e, por isso, nega a história como ciência do passado.

Por outro lado, desmistifica-se uma tendência acentuada entre os professores de identificar o tempo cronológico como noção única de tempo histórico, cuja configuração comum ocorre através da chamada **linha do tempo**. A linha do tempo deve ser tomada como meio - técnica para localizar o objeto no tempo e no espaço - e não como fim, o que transformaria o objeto em algo acabado e finito. Do ponto de vista epistemológico - da teoria da história na perspectiva do materialismo - o trabalho é também uma categoria temporal explicativa da história. Assim, o passado de uma dada sociedade pode ser concebido como objeto da história ensinada, mas sempre em relação aos sujeitos, às relações que se estabelecem na prática produtiva. Portanto, como afirmam Nadai e Bittencourt,

Cabe ao professor explicitar e indagar qual noção de tempo tem sido (ou será) objeto do trabalho na sala de aula, à medida que se supõe, a nível teórico, ser a história a disciplina encarregada de situar o aluno diante das permanências e das rupturas das sociedades e de sua atuação enquanto agente histórico. (NADAI e BITTENCOURT. 1992. p.75).

3.3. A PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa é o fundamento, a atividade básica de toda e qualquer ciência, pois permite expressar, em forma de conhecimento, o mundo objetivo. Daí a relevância em resgatarmos aqui a análise de Kuenzer sobre práxis:

Esta categoria traz a compreensão que o conhecimento é produzido através da relação entre sujeito e objeto, onde ocorre um movimento dialético entre a teorização e a prática, sempre de caráter transformador. A verdadeira atividade, (práxis) que produz conhecimento, é ao mesmo tempo teórica e prática, ou seja, crítica e prática; crítica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação; prática, sem ser ativismo, posto que ação guiada pela teoria. Não há conhecimento fora da práxis; o conhecimento é o conhecimento do mundo criado pelo homem; o real, o objeto, é o produto subjetivado da ação do homem. (KUENZER, 1992. p. 120).

As áreas do conhecimento humano que hoje são definidas como ciência, eram na sua origem, campos vagos e genéricos de possibilidades, que foram sendo, ao longo dos tempos, delimitados e delineados através de pesquisas e estudos metodológicos. O estatuto científico de cada área do conhecimento é resultante do esforço teórico-prático do ser humano em contato com a natureza e consigo mesmo.

Com o advento da sociedade moderna, a pesquisa assumiu papel fundamental como atividade científica frente a uma rica realidade que se estende infinitamente e, ao ser pesquisada, gera cada vez mais ciência e tecnologia. A realidade não se transforma mecanicamente em ciência e tecnologia, ela não se desvenda na superfície, isto é, não a conhecemos pelas aparências e nem mesmo nossos esquemas explicativos conseguem dar conta de todos os seus aspectos. Se a realidade não se esgota nunca, e se não é possível explicá-la totalmente, isso equivale a dizer que sempre existe o que descobrir, o que por outro lado, justifica a pesquisa como instrumento essencial para novas descobertas, de novos campos de investigação.

É comum nos meios acadêmicos duas interpretações sobre a relação pesquisa-ensino-ciência:

- a) a idéia de que pesquisa e ensino são elementos de realidades absolutamente diferentes e não se relacionam; de que transmitir conhecimento é uma atividade

específica e subsequente não podendo ser confundida com produção de conhecimento científico;

- b) parte-se do pressuposto de que a pesquisa e ensino são elementos indissociáveis - duas faces da mesma moeda - vistas sob a perspectiva de um novo paradigma pedagógico: não mais da mera transmissão, mas da produção do conhecimento.

Na primeira versão não cabe o fator pesquisa no ensino, uma vez que a ciência já está pronta, basta transmiti-la: ensino é transmissão e assimilação de conhecimento, jamais criação ou produção. Só tem sentido ensinar o que é científico e que, portanto, já foi pesquisado e **comprovado cientificamente**. Essa postura pauta-se nos moldes convencionais de que o conhecimento é produzido na academia, cabendo ao 1º e ao 2º graus divulgá-lo como prescreve a legislação. Ou seja, a lei do ensino, 5.540/68, que regulamenta o 3º grau, determina que este tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, além da formação de profissionais liberais e para o ensino na universidade.

Por outro lado, o ensino de 1º e 2º graus, através da Lei 5.692/71 tem por objetivo propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, enquanto condição à auto-realização, preparação para o trabalho e exercício da cidadania. A dicotomia é clara: há um espaço/lugar onde se produz saber e outro onde esse saber é divulgado e **consumido**. Como se não bastasse, o mesmo problema é reproduzido a nível da própria docência: há os que produzem saber dedicando-se integralmente à pesquisa e há aqueles que só transmitem - os professores.

Na segunda concepção, a pesquisa é vista como princípio científico e se realiza no contexto do ensino. Essa visão não é tão recente nos meios acadêmicos pois a Escola Nova²⁴ já colocava essa preocupação, mas há que se reforçar, que pesquisar significa dialogar com a realidade e, sobretudo, criar e emancipar, e isso é perfeitamente possível desde muito cedo - começa na infância e se estende por toda vida, desde que seja assim concebida e praticada. Assim, vivenciar a realidade, dialogando com ela crítica e criativamente, faz da pesquisa requisito de vida, progresso e cidadania. Por isso, há um engano na habitual afirmação de que o *locus* da pesquisa é a academia, mais especificamente a pós-graduação, pois o diálogo com a realidade e consequente sistematização, antecede e excede a essa topologia e temporalidade.

Propõe-se aqui, a defesa dessa segunda tese como possibilidade de resgate da dimensão política e cultural, e do rigor metodológico que envolve o ensino de história e, acima de tudo propiciar a criatividade na construção de novos caminhos frente aos problemas constatados e apresentados por esse estudo em outros momentos.

Antes de tudo, retomando a colocação feita anteriormente, há que se desmistificar a separação formal existente entre pesquisa e ensino nos vários níveis e de funções implícita ou explicitamente institucionalizadas que fazem com que a grande maioria dos professores se ocupe apenas em ensinar (reproduzir) e por outro lado, um pequeno grupo privilegiado se encarregue de pesquisar (produzir saber).

Essa elitização da pesquisa de um lado, e a proletarização do ensino de outro, em grande parte, deve-se ao estigma presente no próprio ensino universitário: mitificou-se a pesquisa, cercando-a de *status* especial, de fórmulas metodológicas e de técnicas, que ensinam como produzir, trabalhar e utilizar dados. Tal procedimento, pode resultar em

²⁴ A Escola Nova, ao elaborar a crítica ao ensino tradicional, adotou uma nova postura que exigiu a utilização da pesquisa, não tomada como elemento central da proposta, mas como instrumental à sua viabilização.

banalizações e dissemina uma concepção de ciência atrelada ao empirismo e ao positivismo, e com já sabemos, é frágil e superada nos dias de hoje.

Para que haja um avanço no sentido de romper com os preconceitos, os equívocos, os receios, o corporativismo e as práticas de cerceamento, em favor de uma nova concepção de ciência, é premente entender que seu fundamento último é a pesquisa vinculada ao ensino. Isso ocorre, por exemplo, na Europa, embora, com excessiva elitização: a pesquisa se restringe a academia. Não há distinção, em a nível de terceiro grau, dos termos professor e pesquisador. É professor, aquele que tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem bagagem suficiente e está **preparado** para ensinar.

Na perspectiva que se vem discutindo até o momento, há que se enfatizar a importância do conceito de pesquisa, para que se possa dar um salto qualitativo na questão do conhecimento. E, nesse sentido, é importante entender que a pesquisa é uma postura política, pois não é uma atividade isolada, sem continuidade, especial, mas uma postura de perquirir sempre o não desvendado, de rever sob outros prismas o já conhecido. Pesquisar é um processo que deve estar presente em toda ação educativa, como seu princípio e como pré-requisito de qualquer projeto emancipatório.

Portanto, trata-se de situar a pesquisa em sua significação praxica, enquanto instrumento didático-pedagógico e como prática cotidiana de intervenção na realidade e não como mero recurso que o professor dispõe esporadicamente, mais como desengargo de consciência que propriamente um compromisso com a produção do conhecimento histórico e a construção da ciência. A pesquisa quando concebida como um compromisso social ou como **hominização** (Vieira Pinto) constitui-se em fenômeno político na medida em que seu resultado reflete sempre interesses de que se serve o professor/pesquisador, por mais que se considera neutro ou que se esconda por trás de sofisticadas técnicas ao realizá-la.

A viabilização dessa proposta exige o mínimo de competência política e técnica do professor, porque já não é mais um simples **repassador** de informações, mas alguém que, além de ter domínio sobre o objeto da história, terá que ser capaz de ensinar a pesquisar, pesquisando com os alunos. Isso, evidentemente, não significa que deva abandonar suas exposições (desde que interagindo com os alunos) e nem o desencarrega de **direcionar** a aula. Não se pode cair no equívoco da não diretividade (Escola Nova), por outro lado, não é possível continuar admitindo, em nome do ensino-aprendizagem, posturas e metodologias que seguem velhos modelos e esquemas ultrapassados.

A pesquisa, da forma como aqui é empregada, é uma atividade teórico-prática sempre empenhada em perscrutar a realidade histórico-social. Essa perspectiva encontra ressonância em Vieira Pinto, para quem a pesquisa é

..o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. (PINTO, 1985, p.13).

Para o autor, pesquisa está relacionado à atividade prática (trabalho humano) porque, assim como qualquer trabalho, se define como transformação da realidade pela ação construtiva humana. A prática da pesquisa como trabalho surge com finalidades definidas, ligadas à determinadas necessidades da existência humana. Assim como o trabalho, a prática de pesquisar (dimensão teórica) resulta no aumento do domínio do homem sobre a natureza e, por conseguinte, em sentido lato, no surgimento da cultura.

Definimos a pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho [...] consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua [...] é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social [...] o trabalho de pesquisa científica faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer. (PINTO, 1985, p.457).

Assim a pesquisa é o meio de emancipação, humanização, realização e produção da existência humana. Esse é o verdadeiro fundamento da pesquisa enquanto princípio educativo e científico sem o qual torna-se praticamente inviável pensar em proposta curricular, principalmente, em se tratando da disciplina de história.

Como o professor tem lidado, na prática, com a pesquisa como estratégia para produção de conhecimento? Mesmo considerando as condições objetivas, os limites estruturais relativos às condições de trabalho: falta de material apropriado...; péssima remuneração dos professores, condições sociais dos alunos... e, por outro lado, a formação dos profissionais, o trabalho de modo geral está muito aquém do esperado:

Eu faço muito assim: palavras cruzadas para eles pesquisarem no texto e completarem as palavras cruzadas, assim como perguntas diretas e indiretas. (PROFESSORA 7ª série).

A professora anterior dava muita pesquisa e eles cobram muito; uma das maneiras que aumenta a nota. (PROFESSORA 5ª SÉRIE).

Não é difícil perceber que o tratamento dado à pesquisa é extremamente vago: atividade **tapa buraco**, exigência formal, forma de facilitar a vida (nota) do aluno. A pesquisa não é levada a sério, não tem caráter de necessidade, não faz parte da vida do professor e por isso mesmo não tem importância e significado.

Diante desse quadro, um tanto desesperador, em confronto com os pressupostos anteriormente discutidos, confirma-se a necessidade de apontar no currículo, para a pesquisa como princípio científico, como possibilidade objetiva de estruturação de uma nova concepção metodológica que possa tornar o ensino de história mais dinâmico, atrativo, agradável e criativo sem perder o rigor científico e sua especificidade no âmbito das ciências humanas.

A pesquisa como princípio educativo se opõe totalmente ao mero ensinar e aprender (mecânico), ao professor administrador de aulas ou repassador de conhecimento. Para tanto, além de se desmistificar o conceito de pesquisa como atividade elitizante - como é comumente utilizado - há que se rever a concepção de professor. Isto é, a pesquisa há que ser concebida como uma atividade comum dos professores e dos alunos e deve ser considerada como elemento central do processo metodológico. Isso significa que ser professor implica em ser pesquisador, em vivenciar e construir no cotidiano a relação dialética entre teoria e prática.

3.4. O DOCUMENTO COMO EXPRESSÃO DA HISTÓRIA CONSTRUÍDA POR HOMENS REAIS.

Tratando-se da construção do conhecimento histórico em sala de aula, a pesquisa, no sentido aqui proposto, nos conduz a outro aspecto central de que o Currículo em análise não se dá conta: do documento histórico.

Não há ensino nem pesquisa em História sem documento. Mas o que vem a ser o documento, qual sua importância e como utilizá-lo como fonte de pesquisa e de estudo em geral?

O documento escrito para os positivistas em fins do século XIX era a garantia de que a História possuía seu próprio estatuto de ciência. Só o documento escrito tinha legitimidade, era concebido como material histórico. Se fosse oficial seu valor aumentava, pois suas informações possuíam maior objetividade, portanto maior peso enquanto prova histórica e científica. O documento é visto e valorizado como **álibi da objetividade**. Ocorre, na verdade, uma fetichização do documento escrito em oposição à outras formas de

registro que o homem deixou como cultural e histórico de sua longa trajetória e que continua registrando.

A concepção positivista parte do princípio de que não há intencionalidade na ação estudada, nem na ação do historiador. Isto é, o conhecimento vai sendo constituído neutra e naturalmente, sem intervenção da subjetividade do historiador ou do professor de História.

Tal concepção toma no mesmo sentido o real e o documento, transformando o real em conhecimento histórico e o documento em prova científica. Apreender o real significa conhecer os fatos relevantes apresentados e estudados pelo historiador. Mas só é considerado relevante para a história aquilo que se encontra documentado, eis porque a história política institucional tem maior importância para os historiadores positivistas.

Na visão positivista, cabe ao historiador única e exclusivamente tirar dos documentos o que está expresso neles, tomando o máximo de cuidado para não acrescentar-lhes nada, pois o documento fala por si só. “O melhor historiador seria aquele capaz de manter-se o mais próximo possível dos textos, despojando-se das idéias pré-conceituosas...” (ARAUJO VIEIRA, 1991, p. 14).

Esta postura é amplamente criticada pelas várias vertentes do marxismo bem como pelo grupo de *Annales*. Os marxistas colocam as ações humanas no centro do conhecimento histórico e o historiador como agente, sujeito, e produto do processo histórico em construção. Da mesma forma os *Annales* destacam a questão da intencionalidade e da história-problema de um conhecimento histórico apoiado em amplos esquemas explicativos.

Amplia-se a noção de documento, incorporando ao documento escrito, outros tipos de registros como objetos, signos, passagens, moedas...

A concepção de documento está profundamente ligada à experiência humana, não importando a forma como foi ou é expressa, importa que seja a expressão da história viva do passado/presente de homens reais.

...pensar a produção do conhecimento histórico não como aquele que tem implicações apenas com o saber erudito, com a escolha de um método, com o desenvolvimento de técnicas, mas como aquele que é capaz de apreender e incorporar essa experiência vivida, é fazer retornar homens e mulheres não como sujeitos passivos e individualizados, mas como pessoas que vivem situações e relações sociais determinadas com necessidades, interesses e antagonismos. (ARAÚJO VIEIRA, 1991, p. 19).

Ao analisar a questão do documento histórico, Marson, mostrou a existência de duas concepções extremas entre os historiadores. Uma visão mais tradicional, defendida pelos historiadores positivistas conforme já nos referimos anteriormente, na qual o historiador é reduzido “...a mero copista, sacerdote do passado e funcionário especializado da coleta e organização de fontes...”(MARSON, [s.d.], P. 51). Na outra visão, no extremo oposto, o documento é relativizado, perdendo o seu real significado, servindo apenas como exemplo ou amostragem para o historiador, ocorrendo assim “...a separação sujeito/objeto, em que o historiador, mesmo pratica sua dominação através do apoderamento do objeto estudado e ensinado.” (MARSON,[s.d]., p. 52).

Em vista disso, o autor propõe três níveis para analisar o documento histórico, ou seja, a existência em si do documento, o significado do documento como objeto e o significado do documento como sujeito.

Não há, neste trabalho, o propósito em aprofundar essas dimensões do documento, tratando-se, no entanto, de chamar atenção para o fato de que o Currículo-1991 não apontou nessa direção, apesar de ser essa uma questão de fundamental importância quando se discute e pensa a produção do conhecimento histórico a partir da sala de aula.

Resumidamente, com base no exposto até aqui, é possível concluir que:

- a) o documento está para a produção do conhecimento Histórico, assim como o número está para a ciência matemática; ele é produto de uma necessidade

humana e como tal cumpre uma função social que não se diferencia, enquanto valor, dos demais objetos que o homem produz para sua sobrevivência;

b) o significado do documento é construído em confronto com a realidade social que lhe dá origem, e em conexão com outros documentos; isso permite ampliar o seu sentido e possibilita analisar seu conteúdo; o não isolamento do documento é a garantia de sua legitimidade e existência enquanto material empírico;

c) o documento é objeto e sujeito ao mesmo tempo; é objeto enquanto material empírico, e portanto, representação de um dado real, e é sujeito porque é fruto do trabalho humano, fruto da relação sujeito cognoscente e objeto conhecido;

d) o documento em si, enquanto objeto, é pouco explicativo, isto é, não fala por si mesmo, pois nem sempre suas significações são explícitas, tendo o historiador a necessidade de investigar o que nele está implícito;

e) o significado pedagógico do documento é o mesmo tanto para o professor como para o historiador, o que muda é o uso que se faz dele em função do fim a que se destina; o historiador utiliza-o como um fim mediato, isto é, para a produção de conhecimento histórico expresso em registro escrito; o professor parte não só da experiência dos alunos, de passagens, fotografias..., como também do documento escrito organizado pelo historiador, para um fim imediato que é a compreensão do movimento da história e da criação do fato histórico; para obter um bom resultado, o professor parte, assim como o

historiador, de uma visão ampliada de documento, podendo assim construir novas categorias, conceitos...;

f) de modo geral, o livro didático tem sido tomado pelos professores de 5ª a 8ª séries como documento único de transmissão de saber histórico; preliminarmente, dois motivos explicam essa atitude: de um lado, o fato de ser um instrumento de fácil manuseio e bastante simplificado, e por conseguinte, acessível ao aluno, pois não exige, em geral, muita abstração, permanecendo no nível do senso comum; por outro lado, o professor pode estar imbuído conscientemente de uma concepção de história que visa a manutenção dos mitos e estereótipos típicos do positivismo, para quem a história é uma sucessão de fatos e personagens;

g) dadas as condições sócio-econômicas do aluno e da escola pública, o livro didático é a saída que resta, nesse caso, o problema não é tanto o livro didático enquanto recurso, mas o conteúdo que transmite; como afirmou Abud,

“O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum [...]. Esse homem comum, em geral, vê a história como uma epopéia ou como um suceder de fatos pitorescos cujos personagens principais são os vultos heróicos, os heróis que movem a História.” (ANPUH, s.d., p. 81).;

h) o professor também não consegue passar do senso comum, isto porque o livro didático tem sido, nos últimos anos, o responsável pela informação e formação do professor; a precariedade de sua formação acadêmica e as péssimas condições de trabalho são alguns dos fatores responsáveis por essa realidade sinistra; percebe-se que o trabalho do professor tem se resumido num esforço de interpretar ou simplesmente repetir as idéias contidas no

livro como forma de reforço, levando o aluno a entender que essa é a única fonte digna de confiança. “...o livro didático se mostra preocupado com a narração dos fatos dos conteúdos sugeridos pelos programas e, mais uma vez, a história não se renova e continua sendo a história supostamente objetiva, a história aparentemente verdadeira.”(ANPUH, s.d., p. 82).

CAPÍTULO 4

MÉTODO, HISTÓRIA E CURRÍCULO:

UMA NOVA ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

4.1. MÉTODO, HISTÓRIA E CURRÍCULO

Nossa opção em edificar uma análise crítica aos pressupostos metodológicos do atual currículo da rede municipal de ensino, não está eivada por uma ingenuidade que atribuiria à teoria curricular um papel messiânico no âmbito do ensino. Temos consciência da complexidade da questão educacional, e de sua vulnerabilidade a uma diversidade de fatores. No entanto, acreditamos na relevância desta reflexão, que paralelamente a outras, pode apresentar alguma contribuição ao repensar o processo pedagógico que não prescinde da coerência teórica.

Teoricamente, o Currículo de 1991, através dos conteúdos programáticos de 5ª a 8ª séries e dos respectivos encaminhamentos metodológicos, realizou a denúncia da forte influência da concepção positivista presente no ensino de história em anos anteriores, no entanto, caiu em outro extremo, que A. Schaff denomina de **presentismo**.

SCHAFF, em **História e verdade**, ao analisar o conhecimento histórico, confrontou duas concepções da Ciência da História: o **positivismo** e o **presentismo**. A origem dessas escolas de pensamento se encontra no século XIX, nem por isso, segundo o autor, deixam de ser atuais.

A primeira, para Schaff, procura mostrar que o conhecimento histórico é possível como reflexo fiel, puro de todo fator subjetivo, dos fatos do passado; a segunda, nega tal

possibilidade considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado. De que pressuposto parte o positivismo? Schaff, baseado no expoente dessa tendência radical do positivismo do século passado (anos 30), Leopold von Ranke²⁵, apontou para três premissas, basicamente:

- a) não existe nenhuma interdependência entre sujeito que conhece e objeto de conhecimento;
- b) a relação cognitiva segue modelo mecanicista, ou seja, existe interpretação, mas passiva, contemplativa;
- c) o historiador, enquanto sujeito cognoscente, deve ser imparcial, não só no sentido de ser capaz de superar emoções, fobias..., como também no de manter-se neutro na apreensão dos acontecimentos, ultrapassando e rejeitando todo e qualquer condicionamento social que liga sua percepção aos acontecimentos.

Desta forma conclui Schaff

...construímos uma concepção da história no espírito de positivismo clássico: basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados, dos quais nasce espontaneamente a ciência da história. A reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação. (SCHAFF, 1991, p.102-103).

No que se refere ao combate à historiografia especulativa de que tratou Ranke na época em que formulou seu programa de historiografia positivista, compartilhavam outros

²⁵ Lembramos que há uma leitura de Ranke feita por Sérgio Buarque de Hollanda que aponta em sentido contrário ao que utilizamos no texto apoiado em Schaff. Isto é, Hollanda faz a crítica à leitura positivista a

pensadores como Feuerbach, Marx e Engels, embora se posicionassem contra o positivismo como escola. Sob este ponto de vista, admitiu Schaff, a historiografia positivista de Ranke, constitui um progresso científico notável, provocando uma verdadeira revolução no campo da Ciência da História, principalmente, quanto às técnicas de investigação, de coleta das fontes e sua utilização. A crítica dos adversários, no entanto, se evidenciou, a partir dos pressupostos teóricos da filosofia específica dos historiadores positivistas, que, de oposição defensiva passaram ao ataque aberto contra o positivismo.

Segundo o autor, os adversários do positivismo e partidários de outra concepção historiográfica, o **presentismo**, representados pelos historiadores Conyers Read e Charles A. Beard, criticaram todas as teses e todos os princípios que fundamentam a escola tradicional, propondo em contrapartida, um novo modo de conceber o conhecimento histórico:

No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece; o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre socialmente condicionados; o historiador tem sempre um espírito de partido. (SCHAFF, 1991, p.105).

Ainda que cause certa estranheza, o precursor dessa escola de pensamento foi Hegel e mais tarde encontrou em Benedetto Croce, Collingwood e no pragmatismo de John Dewey, fortes aliados.

A reflexão mais significativa de Hegel sobre o conhecimento histórico, na qual, segundo Schaff, se evidenciou o presentismo, refere-se à história pragmática entendida por ele como sendo o presente projetado sobre o passado. Ou seja, de que maneira, para o historiador, o passado se torna presente e como o presente é projetado sobre o passado. Em **Leçons sur la philosophie de l'histoire**, Hegel explicou:

respeito de Ranke, inicialmente pelos franceses, depois pelos ingleses, na qual Schaff se fundamenta. (HOLLANDA, S. B. de. **O atual e o inatual**. In: Ranke. **Grandes Cientistas Sociais**.)

Quando se trata do passado e nos ocupamos de um mundo longínquo, abre-se um presente para o espírito que este tira da sua própria atividade em recompensa do seu esforço... Reflexões pragmáticas, por mais abstratas que sejam, são assim de fato o presente e dão a narrativas do passado a animação da vida atual. (SCHAFF, 1991, p.107).

Para Schaff, se por um lado encontramos em Hegel um esboço das idéias de um subjetivismo presentista, isto é, a história enquanto projeção do presente ao passado, por outro lado, consolida-se em Croce, em negação ao materialismo, um sistema coerente de reflexões idealistas sobre a história, culminado com a tese de que a história é, acima de tudo, o pensamento contemporâneo projetado no passado.

Croce entendeu a historiografia como uma atividade intuitiva. A intuição pura é, para ele, a forma fundamental da atividade do espírito, pois não depende da atividade prática e, ao contrário, a atividade prática, depende da intuição. Para Schaff, a intuição em Croce, é o fundamento da existência pelo fato de criar o seu objeto. Objeto que são os **estados da alma** fora dos quais nada existe. Assim, a teoria da intuição não se sustenta na tese segundo a qual a história é o conhecimento do que se produziu no passado. O intuicismo não se contradiz, no entanto, com o presentismo.

Da mesma maneira que o intuicismo, o presentismo constitui um desenvolvimento da "filosofia do espírito" e só pode ser compreendido no contexto desta. Com efeito, a tese presentista - toda a história é contemporânea - baseia-se na tese da "filosofia do espírito", segundo a qual tudo o que constitui a história é um produto do espírito... Não há passado objetivamente dado, há apenas fatos criados pelo espírito num presente eternamente variável. Toda a história deve pois ser atual, visto que é produto de um espírito cuja atividade se situa sempre no 'presente', e que cria a sua imagem histórica (fora da qual não existe história) sob a influência de interesses e de motivos atuais. (SCHAFF, 1991, p.110-111).

Os pressupostos do presentismo subjetivista e relativista acima mencionados, indicam a superação da tese positivista sobre a história como um processo objetivo e do passado fechado, acabado, que resulta apenas de um conjunto de fatos ordenados dos quais o historiador extrai sua teoria. Da mesma forma, refuta o princípio da imparcialidade

(neutralidade), do não comprometimento do historiador frente ao objeto de estudo e dos condicionamentos sociais a que está sujeito ao produzir o conhecimento. Em oposição, afirma-se que o conhecimento histórico parte sempre de uma determinada necessidade, e por essa razão está comprometido com a realidade objetiva perquirida. Isso significa dizer que o sujeito cognoscente (historiador) não só é como deve ser parcial e comprometido com o objeto (realidade histórica) de conhecimento em construção.

O presentismo subjetivista e relativista é representado, além de Croce, por Collingwood, Randal, Read e outros, que em síntese, não divergem em relação a tese central, ou seja, "...a história é sempre uma projeção dos interesses e das necessidades presentes sobre o passado, é sempre função de um presente variável, por conseguinte, a verdade do conhecimento histórico é sempre posta em relação com as circunstâncias de lugar e tempo." (SCHAFF, 1991, p.137). Isso equivale dizer, quanto ao caráter do conhecimento histórico, que essa concepção não admite que o processo histórico existe objetivamente e nega o conhecimento como reflexo dessa objetividade. Refugia-se, na verdade, em um relativismo absoluto, na medida em que considera o processo histórico condicionado aos interesses e às necessidades atuais. O presentismo, assume, pois, posições subjetivas, embora reconheça o condicionamento social do sujeito que conhece.

A crítica presentista ao positivismo procede nos aspectos referidos até aqui, mas há que se analisar lacunas e retomar questões fundamentais que não correspondem à perspectiva de uma teoria coerente capaz de captar a problemática levantada sobre a história entendida como um processo objetivo que se produziu no passado e que está sendo estudado, e ao lado dessa tese, a compreensão do conhecimento não como contemplação passiva, mas como um processo objetivo e ativo. Para tentar resolver esse problema teórico é preciso tomar o **processo objetivo** em outro sentido, o marxista, uma vez que o presentismo o refuta com base nas posições subjetivas. Na realidade, a solução presentista do problema é

simplista, limitando-se a uma oposição formal e, portanto, não superadora como propõe a dialética marxista.

A posição marxista estabelece uma nova relação cognitiva com o objeto, ou seja, rejeita tanto o relativismo como o subjetivismo, rompendo assim com a especulação filosófica da teoria presentista, sem, no entanto, negar o fundamento científico que a integra. Assim, por exemplo, negar uma solução falsa não significa eliminar o problema.

Em sentido lato, considerando-se as observações anteriores, pode-se dizer que a concepção marxista não compactua nem com o positivismo nem com o presentismo, cada uma por razões diferentes:

- a) o conhecimento histórico não pode ser entendido como resultado do reflexo fiel dos fatos do passado (ênfase no objeto) como se fosse possível total independência do sujeito e do objeto no processo do conhecimento como preconizam os positivistas. Marxistas e presentistas combatem em mesmo sentido essa tese;
- b) a visão presentista considera a história como uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado, tornando-a relativa e subjetiva na medida em que o conhecimento é determinado pelo fator subjetivo (ênfase no sujeito).

Fica claro na visão presentista, ao contrário do positivismo, que o historiador assume um papel ativo e comprometido na elaboração do conhecimento e, portanto, determinado socialmente pela classe e pela época na qual está inserido. No entanto, quando se pretende construir uma teoria num todo coerente, o postulado presentista deixa a desejar.

Diante dessa análise, como poderíamos retomar a questão curricular?

Percebe-se que o eixo norteador do ensino de história do pré a 8ª série - "A construção da vida do homem em sociedade"(CURRÍCULO BÁSICO, 1991. s.p.). - possibilita selecionar os conteúdos que são significativos. Esses conteúdos, para o currículo, são significativos quando possibilitam a compreensão de como a realidade foi construída historicamente na sua totalidade.

Acreditamos que assumir a apropriação de um conteúdo historiográfico renovado do ensino de História, significa, antes de tudo, entender como os homens constroem a História das diversas sociedades no presente e no passado, e que a História é produto da ação de todos os homens e por conseguinte, o conteúdo é a própria História vivida por todos os homens, sua prática social.

Por isso, o eixo-temático — trabalho como possibilidade de contribuição à construção de uma nova relação presente-passado — apontado no currículo como norteador do ensino de História, não corresponde à concepção de história assumida como um todo. Ou seja, como entender a construção da vida do homem em sociedade, se não se parte do trabalho como condição para a vida e a existência humana. Ou ainda, de que maneira o tempo, que é a categoria norteadora da proposta, consegue viabilizar tal proposição. Não é, certamente, nem a recorrência histórica da forma como é conceituada, nem a linha do tempo, o caminho para sua concretização.

Existe, portanto, uma lacuna nessa abordagem que precisa ser retomada. Ora, não há como falar em conteúdos significativos, sem que essa relação esteja claramente definida. Não é suficiente dizer que "...os conteúdos selecionados são significativos à medida que possibilitam a formação de conceitos para compreensão de como a realidade foi construída historicamente." (CURRÍCULO BÁSICO, 1991, s.p.), pois, pressupõe-se a existência de critérios para essa seleção. Quais são esses critérios? Não existe resposta para a questão no

currículo. Existe sim, um raciocínio que, no mínimo, deve ser invertido. Isto é, parte-se de conteúdos selecionados e que por essa razão são significativos porque são responsáveis pela formação de conceitos, que por sua vez são instrumentos para compreender a realidade.

Nesse caso, a realidade social não é vista como ponto de partida, mas, exclusivamente, como ponto de chegada; ela já está pronta, basta apreendê-la, captá-la na sua própria natureza. Parece que o único problema é como chegar a ela. Para romper com essa dosagem idealista, é preciso partir do pressuposto que a realidade social é, sempre, ponto de partida e ponto de chegada. **E que a seleção dos conteúdos, ao contrário, deve ser resultado da realidade imediata (prática social) e mediata (objetivos que pretende atingir) dos alunos em contraponto com a realidade objetiva da ciência (produção historiográfica) e são significativos não só porque possibilitam a formação de conceitos, mas também porque estão imbuídos de um conteúdo social que é significativo para a vida do aluno, do professor e para a sociedade.**

Em outra passagem, o currículo enfatiza que o ensino de história tem por objetivo situar o aluno no seu tempo e que compreenda a sociedade em que vive, podendo assim estabelecer relações com as outras sociedades em outros tempos. É um objetivo cognitivo que busca propiciar ao aluno condições de entendimento através de comparações. A concretização desse objetivo depende do contato do aluno com as várias tendências da produção historiográfica por meio das quais procurará perceber as contradições/antagonismos e/ou aspectos complementares, de forma que possa captar a posição hegemônica e se posicionar tirando suas próprias conclusões. Poderíamos então dizer que o aluno em contato com o **empírico**, pela mediação do professor, está **fazendo** ou construindo conhecimento histórico.

Essa postura, em oposição ao ensino tradicional, implica em uma mudança de paradigma pedagógico. Ou seja, a função do professor não se limita em dar o raciocínio

pronto para o aluno, e sim, mediar a relação aluno-objeto de conhecimento e realidade, possibilitando assim, pela sistematização conjunta e organização de atividades, a construção de uma reflexão crítica e autônoma.

Buscando enriquecer ainda mais esse debate, vejamos como os professores, na prática, interpretam a questão da produção do conhecimento e a concepção metodológica a que se fez referência no currículo:

A gente tem usado aula expositiva, trabalho em dupla, grupos, exposições orais, leitura dos alunos. (PROFESSORA - 5ª série).

Eles produzem dentro daquilo que eles assimilam... (PROFESSORA - 7ª série).

A produção é feita assim: nós trabalhamos com elaboração oral, eu trabalho com eles muito isso; a gente fala num determinado assunto; faço uma aula expositiva, depois eu trabalho com eles aquela coisa de contar aquela história. (PROFESSORA - 5ª/8ª séries).

Você trabalha três ou quatro aulas no mesmo assunto para ele reproduzir esse conteúdo... reproduzir pelo menos em parte o tema. (PROFESSORA - 5ª série).

Eu como professora falo mais com meus alunos; o método é mais falar; utilizo textos, debates, como aquele estilo relâmpago: eu entro em sala e eu coloco um juiz e dois advogados e dois réus. Então ocorre a briga para ver quem vai ser vencedor. Eles trazem o assunto, por exemplo, a morte de Ayrton Senna. (PROFESSORA - 5ª série).

...uso principalmente o quadro e o giz. (PROFESSORA - 7ª série).

Eis aí alguns dos depoimentos colhidos, não sendo necessário arrolar os demais uma vez que o nível de entendimento não vai além dessa amostragem.

Não é preciso muito esforço para perceber que os professores, em geral, confundem metodologia com estratégias/técnicas, isto é, tomam-nas em mesmo sentido, quando na verdade, embora complementares, são diferentes.

Cabe ressaltar aqui, retomando o que já afirmamos nos pressupostos, a diferença entre o método de ensino e técnica. Sempre que se fala em método está se referindo à concepção, de como fazer para alcançar o objetivo proposto. A metodologia é mais

pertinente à postura do que com estratégias ou técnicas, propriamente ditas. Pois, é a concepção metodológica que determina, em última análise, todo o significado do conteúdo. Assim, tem-se uma prática de ensino conservadora ou progressista dependendo da concepção de método da qual se parte, o reverso também é verdadeiro.

O método ultrapassa a forma prática de encarar e trabalhar o conteúdo. Ele vai à essencialidade do conteúdo dando-lhe, não só a forma como também o significado. Enquanto que a técnica decorre do método.

Refere-se às estratégias com que trabalhamos os conteúdos. Se você possui uma concepção conservadora, positivista de conteúdo e método qualquer assunto morre na sua informação para o aluno via exposição e pronto [...] Se você possui uma postura progressista, não significa que perderá os conteúdos em sala, porém vai encará-los como meios em vista de algum fim [...] o aprendizado deve passar pela participação, pelo confronto entre senso comum e o saber científico, pelo saber historicamente elaborado e a realidade. (DOCUMENTO. O MÉTODO E A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS, 1990, [s.n.] p.5).

A metodologia na perspectiva do materialismo histórico tem uma definição clara, qual seja: está sempre em vista da transformação da realidade, por isso mesmo deve refletir uma aprendizagem comprometida. Assim, enfatiza a preocupação com o conteúdo e sua significação. Já a concepção positivista de método e de conteúdo se estruturou de tal forma que torna o ensino de história para o professor algo natural e aparentemente de fácil manejo: como a história é ciência do passado, basta ensinar os fatos que se sucedem cronologicamente, estando a preocupação direcionada mais às técnicas e estratégias, ou seja, à forma.

Foi nesse espírito que se produziu academicamente, através do Instituto Brasileiro Geográfico no século XIX e início do século XX, a história do Brasil. Essa história foi transladada para a Universidade e formou gerações de professores, que por sua vez escreveram livros didáticos que foram usados por gerações e gerações, sendo muitos usados ainda hoje, por professores que foram formados nessa perspectiva.

O desafio proposto pela pedagogia Histórico-Crítica, a partir do início da década de 80, para a área de história, bem como para as demais, é de romper com essa perspectiva, não só os princípios filosóficos que sustentavam essa visão - no sentido de construir uma nova concepção, o que era fundamental, mas não suficiente - mas de mudar a concepção e a metodologia do ensino. Assim, se mudamos a concepção, precisamos mudar os conteúdos, por que estes conteúdos que aí estão, já não dão conta de uma nova concepção. Agora, mudando a concepção, precisamos mudar a metodologia. Portanto, teoricamente, são aspectos indissociáveis: mudar de postura implica em mudar a prática, mudando a prática a concepção já não será a mesma.

Retomando os depoimentos, notamos que as estratégias utilizadas são predominantemente voltadas à aula expositiva. Quando o aluno participa da aula, sua participação é momentânea ocorrendo quando muito uma justaposição de conteúdos entre professor e aluno: ora fala o professor ora fala o aluno em momentos distintos e estanques. Essa prática metodológica não se contrapõe ao velho estilo da aula expositiva onde é mantida a separação entre os momentos do professor e do aluno.

De modo geral, a situação em sala de aula, nas escolas pesquisadas, não mudou muito nos últimos anos, como afirma uma professora de 5ª série "...é a mesma sala, as mesmas carteiras de vinte anos atrás".(PROFESSORA - 5ª série). A metodologia é, basicamente, de cunho academicista, nos velhos moldes da pedagogia liberal tradicional, que, embora rejeitada ao nível do discurso, continua, na prática, fortemente arraigada.

Com base nos depoimentos, observamos também que o trabalho do professor, assim como acontece com a grande maioria dos trabalhadores, como diz Vasconcelos, "...está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade." (VASCONCELOS, 1993, p.17). Assim, o próprio

professor, ao invés de desempenhar seu papel como educador ativo e criativo, acaba desenvolvendo atividades de rotina e mecânicas, sem que o exercício da reflexão-discussão ocorra.

Essa prática fatalmente leva àquilo que Paulo Freire chama, em **A Pedagogia do Oprimido**, de **educação bancária**, isto é, o aluno não passa de um mero agente receptor de informações e de conhecimento que o professor transmite, tornando-se em contrapartida, agente memorizador de um conhecimento pronto e acabado que é simplesmente reproduzido sem questionamento. Tal procedimento metodológico impede o desenvolvimento do espírito crítico e, por conseguinte, reproduz a ideologia que serve às classes dominantes, pois, não estabelece (na prática) a relação entre os conteúdos historicamente acumulados pretensamente sistematizados, e a realidade na qual aluno e professor estão inseridos. (FREIRE. 1988. p. 57 - 76).

Como a aula expositiva tem sido o caminho mais comum e mais fácil, até hoje, em nossas escolas, conforme mostram os depoimentos, exceto algumas práticas isoladas, faz-se necessário que o professor tenha clareza dos limites e dos problemas dessas estratégias metodológicas e, ao mesmo tempo, procure superá-la construindo novas práticas e uma nova metodologia de ensino. Já está mais do que provado que não basta concentrar esforços em exposições brilhantes e claras em torno do objeto de estudo sem que haja uma efetiva participação do aluno na construção do conhecimento. Caso contrário, nem aluno nem professor constroem conhecimento. O professor reproduz a seu modo e o aluno reproduz a reprodução.

Saviani e Vasconcelos, dentre outros, quando apontam para essa problemática afirmam que, em geral, a prática pedagógica atual tem se resumido em aulas que seguem determinados passos e nada mais: - apresentação do ponto; - resolução de um ou mais exercícios modelo; - proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. Isso

equivale a afirmar que na metodologia expositiva o aluno recebe tudo pronto, não é levado a problematizar e nem a estabelecer relações com os conhecimentos que já possui ou questionar a lógica interna do conteúdo que está estudando.

Impõe-se, portanto, a necessidade de construir uma nova concepção metodológica baseada na ação interativa e dialética entre professor-aluno-objeto de conhecimento e realidade. Para que isso ocorra é preciso superar a passividade tanto do aluno perante o professor como do professor diante do aluno. No primeiro caso, o aluno presta atenção na explicação do professor, mas suas dificuldades geralmente só aparecem no momento em que se confronta pessoalmente com o assunto. Em raras ocasiões a aula suscita dúvidas e quando isso ocorre o aluno não pergunta para **não atrapalhar a aula**. No segundo, o professor imagina que sua exposição tem **poderes mágicos** de ensinar tudo sobre o **ponto** e que os alunos só aprendem em absoluto silêncio. Cabe ao professor mudar de postura, o que é árduo e, por conseguinte, requer maior domínio sobre o assunto e competência didático-pedagógica.

O processo de construção de conhecimento em sala de aula além da mobilização, que é necessária mas não suficiente para que haja efetiva aprendizagem, requer ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Quer dizer, a **evolução** de um dado conhecimento para um novo conhecimento - como superação - ocorre no momento da tomada de consciência do sujeito da contradição entre o elemento subjetivo (sua representação) e o elemento objetivo (a realidade). Isto é, há possibilidade de superação do conhecimento existente para outro mais evoluído, sempre que se estabelece a contradição entre a representação que o sujeito tem do objeto com uma outra representação, seja um texto, o professor, um filme ou outra qualquer.

Essa perspectiva torna-se mais palpável quando se entende que a contradição é algo inerente tanto à realidade como ao pensamento. "Não é que o pensamento deva ser artificialmente dialético, é porque a relação do homem com a realidade é dialética, que o

pensamento deve sê-lo, para poder melhor se apropriar dela." (VASCONCELOS, 1982, p.71).

A contradição como **motor**, elemento central do conhecimento, se manifesta no agir e no pensar do homem sobre a natureza em determinado tempo e lugar como uma totalidade. Não significa entender a totalidade como o conhecimento de todos os fatos, todos os aspectos, o que é impossível à inteligência humana. A totalidade não é um todo já determinado ou uma soma das partes, mas um processo constante de totalização que ocorre a partir das relações de produção da sociedade e de suas contradições.

Como qualquer fenômeno, o fenômeno histórico ao mesmo tempo revela e oculta a essência. Ou seja, a análise capta apenas o movimento de manifestação do fenômeno, e ao não referi-lo à essência - ao processo de produção - parcializa o conhecimento, não atingindo a realidade em suas múltiplas dimensões. Desta forma, a construção do conhecimento histórico remete-se necessariamente ao princípio da totalidade enquanto instrumento para compreender e captar as conexões internas do objeto. (FURTADO; HORN, 1993, P. 15). Ou, como caracteriza Kosik em **Dialética do Concreto**, quando afirmou que, com a ausência de contradições a totalidade perde o sentido, tornando-se inerte e vazia e, por outro lado, as contradições que não se inserem na totalidade, ficam limitadas aos seus aspectos formais e tornam-se arbitrárias.

4.2. TEMATIZAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE UMA NOVA ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

O debate até aqui proposto faz parte de um processo mais amplo de renovação do ensino de História e, de forma alguma, as proposições discutidas tiveram a intenção de apresentar uma solução acabada para os problemas que envolvem a teoria curricular. No

entanto, o materialismo histórico foi utilizado como fio condutor através do qual buscou-se garantir certa coerência e consistência teórica.

A renovação do ensino de História através de temas, que surgiu inicialmente na França²⁶, consta como uma referência importante para algumas escolas de 1º e 2º graus em nosso país, principalmente em São Paulo, onde algumas experiências no âmbito da rede estadual de ensino foram concretizadas, embora sob uma perspectiva diferente da que propomos neste trabalho. Ou seja, enquanto a “Proposta Curricular para o Ensino de História”²⁷ de São Paulo, parte, em geral, do cotidiano com temáticas de várias naturezas sem seguir necessariamente uma determinada orientação teórico-metodológica unificada, a proposta curricular que buscamos construir toma como referência os novos estudos historiográficos, sobretudo da Historiografia Social Inglesa (Nova Esquerda), na tentativa de romper os esquemas ao mesmo tempo simplistas e ortodoxos presentes no ensino de História em grande parte das instituições educacionais, de maneira especial nas escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba. O problema não está no ponto de partida, pois a **experiência** em Thompson também é o seu norte, mas no processo de resgate dos conteúdos. Por um lado entendemos que a realidade social do aluno, sua experiência, deve ser tomada como ponto de partida do processo ensino aprendizagem, mas isso não significa, como sugere o Currículo Básico de 1991, tratar os conteúdos pela atualidade, substituindo o passado pelo presente, invertendo simplesmente a posição temporal. O caminho proposto pelo Currículo de 1991, adota o presentismo desconsiderando outras formações sociais que ocorreram em outros momentos históricos. Por outro lado, reforçamos a necessidade de centrar o conteúdo a partir da experiência do aluno, no sentido de que ele possa indagar sobre a historicidade da experiência social, não só do presente, mas em vários momentos históricos.

²⁶ Discussão junto ao Grupo de Annales

²⁷ Em: SÃO PAULO, SEE - CENP. Proposta curricular para o ensino de História - 1º grau. São Paulo: SEE, 1986.

Nesse sentido, é preciso ter claro em qual concepção de educação escolar nos apoiamos no trabalho como um todo, para não travestir a História com algo que imaginamos ser inovador, mas que em pouco ou nada difere do velho discurso de sempre.

A tarefa que nos propomos, nessa parte do trabalho, é a de refletir sobre a possibilidade da edificação de temas, associando tanto os conteúdos como a questão metodológica, como decorrência da crítica efetuada aos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo Básico de 1991.

O fato de nos inspirarmos no marxismo para delinear um possível encaminhamento teórico, não significa que devemos tão somente selecionar os conteúdos curriculares a partir dos historiadores da Nova Esquerda Inglesa. Essa seria, certamente, uma solução simplista e parcial, uma vez que a produção historiográfica vai muito além dos expoentes desse grupo.

No entanto, a leitura crítica feita por esses historiadores permite propor uma dialetização dos conteúdos e do método através da edificação de temas apoiados no arcabouço dos pressupostos teórico-metodológicos, de forma a romper a estrutura tradicional de ensino-aprendizagem que comumente se utiliza, conforme já abordamos anteriormente.

Esses historiadores voltam-se, fundamentalmente, à construção da História Social na perspectiva de selecionar os conteúdos que sejam vivos e significativos no contexto de novas formações sócio-históricas definidoras de um novo projeto de sociedade.

O pressuposto mencionado no parágrafo acima, permite definir o eixo temático como sendo **os homens e as relações sociais e de produção**. Sugerir tal eixo de articulação significa tomar o **trabalho** como categoria ontológica e gnoseológica fundante da ciência histórica e sua essencialidade - **as relações de produção** - como seu objeto.

Uma vez entendido que a história social se constitui a partir das relações produtivas e sociais que os homens estabelecem ao longo de sua existência, é possível propor

algumas temáticas no sentido de possibilitar uma proposta de conteúdos condizente com a concepção assumida.

Dentre as várias formas não convencionais de produção e ensino da História, acreditamos na viabilidade da proposta renovada dos Historiadores Ingleses. De forma alguma temos a pretensão de apresentar um **modelo** a ser seguido. Apontamos apenas para um possível caminho, ainda incipiente, a ser construído.

Como organizar o conteúdo a partir do eixo temático **os homens e as relações sociais e de produção** sem cair na tentação positivista da linearidade, ou na ortodoxia marxista da mera sucessão dos modos de produção? Uma vez que entendemos que não há necessidade de expor cronologicamente os fatos para localizá-los no tempo e no espaço, já que é na prática da pesquisa e no exercício do pensar que discernimos e construímos o conhecimento, e não apenas na memorização, impõe-se a necessidade de assumir uma nova postura e uma nova prática que dê conta de uma efetiva construção do conhecimento histórico.

Essa nova concepção de ensino de História apoia-se na idéia da construção de temas ao mesmo tempo ligados e sustentados pelos pressupostos teórico-metodológicos, e articulados aos conteúdos que possuam relevância aos sujeitos da experiência. Ou seja, do incessante movimento do todo para a parte, das partes entre si, e destas para o todo, apoiado nos princípios de mediação e contradição.

A mediação é importante à apreensão e interpretação dos objetos de conhecimento, se constituindo em indicativo de que nada é isolado. Todo o objeto em análise implica em um conjunto de relações contraditórias que se imbricam mútua e dialeticamente formando movimentos diferentes de um todo (síntese superadora). Toda pesquisa e sistematização que se pretende dialética, implica numa conexão de tudo que envolve o objeto em questão. Assim, a História como movimento do próprio real e enquanto ciência, somente

pode ser entendida na dinâmica das mediações, à medida em que a contradição indica sempre superação e não exclusão. Assim, o movimento do pensamento parte do empírico, passando pelo abstrato, ou seja, é iniciado nos fatos e objetos concretos, para atingir o entendimento, a compreensão, resultando dessa relação o concreto pensado, como uma nova síntese enriquecida.

Por isso, o trabalho do professor se define como de mediador entre o aluno e o conhecimento histórico. Ele não só promove o diálogo com o conhecimento já sistematizado oficialmente, como com as memórias, com as vivências dos alunos. Essa é a matéria prima da história ensinada e é disso que o professor/historiador edifica seu trabalho.

A mediação implica, pois, em vivência que envolve professor/aluno/objeto de conhecimento e realidade, sendo importante salientar que o professor, enquanto agente animador do processo de ensino-aprendizagem deve ser o mediador da ação do aluno. Em outras palavras, a ação do professor é essencial no sentido de **provocar, animar** e sobretudo, garantir espaço para desencadear a ação do aluno, pois, somente por meio dessa **inter-ação** será possível edificar novos conhecimentos.(FURTADO; HORN, 1993, p.16)²⁸. Portanto, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento histórico através da documentação histórica.

Demarcar claramente a diferença entre a metodologia tradicional e a dialética, é o desafio proposto aqui. Enquanto a primeira se fundamenta na exposição do conteúdo delimitando o espaço do professor e do aluno, realizando uma justaposição, a segunda entende a **relação professor-aluno-objeto como ação interativa, onde o professor tem a função de mediar essa relação ajudando o aluno na problematização e contextualização, oferecendo condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno.**

²⁸ Documento de planejamento para a Disciplina de História, de 7ª e 8ª séries do Colégio Nossa Senhora Medianeira, elaborado em 1993 para o ano letivo de 1994, pelos professores Cláudia Furtado e Geraldo Horn.

Há que se tomar cuidado, por outro lado, para não tomar o método em sentido absoluto, tendência que já exerceu forte influência sobre pedagogos e professores no período anterior dos anos 60, a ponto de se entender que todo e qualquer problema relacionado ao ensino era de ordem metodológica. Tomar o método em si, como solução para todos os problemas, é um equívoco que precisa ser evitado.

Paralelamente a essa reflexão, pretendemos chamar a atenção para o fato de que apreender o conteúdo histórico mecanicamente, limitado ao intelecto, não é suficiente, pois, em assim sendo, predomina a visão idealista que vê a história como puro conhecimento descolado do movimento do real. Portanto, torna-se imprescindível apontar para a História como práxis na perspectiva do materialismo histórico.

No que se refere à história enquanto ação e reflexão é fundamental que se entenda que nesses aspectos não são excludentes, ao contrário, se complementam. Isto é, a história não é resultado da ação pura, bem como não há história de caráter meramente especulativo. Assim como não há teoria sem prática e vice-versa, não há história sem ação e reflexão. Mais do que um jogo de palavras logicamente articuladas, é preciso que se entenda essas duas dimensões: **do fazer a História**, construindo conhecimento, e **do ser-sujeito da história**, intervindo na realidade concreta, nos rumos da história real vivida. Uma não se opõe formalmente à outra e, se concebidas dialeticamente, haverá uma mútua negação e afirmação.

Com relação ao primeiro raciocínio, o professor necessita dominar o processo de produção do conhecimento histórico o que exige dele conhecimento sobre como a história foi produzida e uma visão crítica em relação à produção historiográfica existente e que utiliza em suas aulas. Isso não significa que o professor tenha que saber tudo o que aconteceu com a humanidade até hoje. Seria impossível e mesmo desnecessário, porque, para isso existem os livros, enciclopédias, filmes, programas computadorizados, seu papel consiste, fundamentalmente, em garantir aos alunos estratégias de como elaborar conhecimento - como

afirmou uma professora de 6ª série: "...eles (alunos) produzem textos, desenhos, oralmente. O aluno chega a produzir tirando suas conclusões. O papel do professor é mostrar o caminho para chegar a produção." (PROFESSORA - 6ª série). Esse passo, como um todo, precisa ainda ser dado. Enfim, é fundamental que ao estudar determinado **fato**, o aluno entenda como examiná-lo historicamente, cabendo-lhe também produzir um conhecimento autônomo sobre aquele objeto em análise, tornado-se assim sujeito da produção de seu próprio conhecimento.

De maneira mais explícita, a proposta em discussão pode ser visualizada em três momentos distintos, mas interligados: **pressupostos teórico-metodológicos**, **temas** e **conteúdos significativos**, propriamente ditos.

Os pressupostos teórico-metodológicos decorrentes do materialismo histórico renovado abrem possibilidades temáticas ricas e variadas, pois saem do dogmatismo ortodoxo que fica limitado a refletir trabalho e sociedade, para superá-lo na reflexão da experiência dos sujeitos históricos. Assim, propomos pensar na edificação de temas amplos, a exemplo de **revoluções e revoltas**, **classe social** ou **escravidão**, dentre outros, o que subentende discutir as várias formas de **revoluções e revoltas**, como as **revoluções clássicas**, o **banditismo social**, o **messianismo**, etc. Em seguida devemos particularizar o conteúdo no sentido de aprofundar o máximo possível. Assim, dentro do tema revoluções e revoltas, o messianismo como movimento revolucionário, como Canudos e Contestado, entre outros, como manifestações concretas, ou ainda, a Ditadura iniciada em 1964 através das manifestações da cultura de protesto.

É claro que essa divisão possui apenas um sentido didático, pois a rigor, os momentos fazem parte de um mesmo processo de construção. Com efeito, propomos não mais um programa que privilegie a organização dos conteúdos respeitando a **evolução natural** dos acontecimentos de acordo com a tradição francesa e do mundo ocidental; nem a periodização marxista de cunho economicista dos modos de produção; nem o ecletismo

subjacente ao Currículo Básico de 1991, que na tentativa de inovar caiu na armadilha do presentismo, não superando nem mesmo a divisão sequencial dos fatos, conforme analisamos no segundo capítulo.

A organização dos conteúdos respalda-se em outra lógica, qual seja, a da edificação de temas que são selecionados e se tornam significativos em função do conteúdo social que carregam, e não pela quantidade de fatos que os constituem.

O que deve fundamentar a História como disciplina - sua finalidade principal - não é a noção de tempo em si, mas a de processo, sendo que a percepção da ação do homem no tempo, mais que um fim em si mesmo, decorre do processo metodológico utilizado.

Ao invés de selecionarmos determinados assuntos, de acordo com a faixa etária dos alunos, de 5ª a 8ª série, em correspondência à linha do tempo, também ascendente, isto é, dos acontecimentos mais antigos aos mais recentes, passaremos a selecionar temas, que serão examinados, e construídos, possibilitando o surgimento de novos temas e novos conteúdos. Assim, não estaremos mais olhando para o passado como um **passado morto** - que já foi - mas estaremos significando esse **passado** ao mesmo tempo como relativamente autônomo, em construção, e como parte do **presente** em ação.

A noção básica de tempo, sua estrutura lógica, o entendimento da História como processo e seu objeto, não estará condicionado a determinadas séries, nem a cargo de determinados conteúdos específicos, mas à metodologia empregada, pois esta dialetizará os conteúdos situando-os nos vários tempos e épocas. Assim, a formação da sociedade grega será estudada a partir dos temas que serão construídos ao longo das quatro séries (anos). Além disso, a Grécia estará sendo comparada a outras sociedades do mesmo período ou

épocas diferentes. Por exemplo, através da tematização **escravidão**²⁹, será possível a **teoria da história** que considera esse um tema significativo por dizer respeito às formas constitutivas das relações sociais, a Historiografia, que define escravidão como forma de organizar o mundo do trabalho que se instaura na humanidade de diferentes formas em diferentes épocas, e a **experiência do aluno** que está posta na escravidão brasileira.

A escravidão, como tantos outros, é configurada pelos pressupostos teórico metodológicos como tema significativo pela conexão teoria/experiência, que permite resgatar tanto as relações sociais de produção dos gregos, sua cultura, seu sistema político, há mais de dois mil anos, estabelecendo análises também dos povos diversos e do brasileiro, tanto na oficialidade cativera que perdurou até o século XIX, como na escravidão oportunista dos baldios legais da atualidade, com o homem do campo, com a prostituição infantil ou utilização de mão de obra de crianças e adolescentes carentes por instituições de **caridade**.

A importância dessa proposta não está apenas em um deslocamento formal do enfoque metodológico, mas principalmente, no trato do conteúdo, ou seja, na possibilidade de incluir, discutir e analisar conteúdos que não fazem parte, necessariamente, do estatuto da História, mas são tão importantes quanto aqueles já pesquisados, credenciados e incorporados à **História Oficial**. Os estudos de Hobsbawm sobre o **Banditismo Social**, o **Milenarismo**, o movimento de **quebra de máquinas**, entre outros, ou os tratados de Thompson sobre a **Classe Operária Inglesa**, especialmente a análise sobre a formação da **Classe Social**, ou ainda os escritos de Christopher Hill, quando analisa a dinâmica revolucionária através da participação das camadas pobres e populares do campo e da cidade, ajudam a entender essa questão.

²⁹ A escravidão se faz presente com características diversas nos vários modos de produção: o escravo **por natureza** do mundo grego e romano no modo de produção escravista propriamente dita; ao lado do servo, o escravo **por estamento** no novo modo de produção feudal; o escravo **como mercadoria** no capitalismo.

Ora, nossa concepção se opõe frontalmente ao programa de conteúdos apresentados e defendidos pelo Currículo Básico de 1991, na medida em que ele impõe uma ordem sequencial aos conteúdos, com começo, meio e fim, iniciando na 5ª série com Pré-História e História Antiga, terminando na 8ª série com a História Contemporânea.

O trabalho, a cultura e o poder, devem ultrapassar a condição de simples categorias - tratamento dado pelo Currículo Básico de 1991 - pois passam a se configurar como eixos de articulação derivados do método, interligando e estabelecendo a mediação entre pressupostos teórico-metodológicos, os temas e os conteúdos propriamente ditos, num entrecruzamento dialético. O movimento do pensamento vai do específico para o todo e deste para o específico, o que permite construir tanto os temas como os conteúdos, pois são indissociáveis, formando uma unidade, de forma que as noções de tempo, processo e objeto da história irão se construindo ao par de uma nova periodização para além dos modos de produção, agora mais flexível em oposição (crítica) à corriqueira divisão quadripartite.

Buscamos com esta perspectiva explorar os conteúdos de História que são premissas de expressividade social, que extrapolam os espaços institucionais da ação política e cultural, na qual a historiografia, inclusive a marxista ortodoxa, tem se apoiado habitualmente. Assim, ao invés de recuperar o significado histórico das **camadas populares**, essa historiografia marxista lhes atribui o clichê de **politicamente atrasadas**, comparando-as a movimentos vinculados a instituições e/ou partidos políticos, habitualmente aqueles que são signatários de representatividade formal. Com isso perde-se a possibilidade de resgatar e reconstituir, de forma ampla, a experiência desses grupos sociais, como sob aspectos relacionados a antigos costumes, festas, manifestações familiares, regulação social, entre outros.

Tais vivências podem ser observadas nos encontros, programados ou não, que aconteciam nos moinhos ingleses dos séculos XVI e XVII, nas tabernas e feiras de inúmeras

sociedades, ou mesmo hoje, em frente aos templos e capelas de pequenas cidades e vilas rurais.

Uma vez que nossa intenção é pensar ensino, método, e conteúdos curriculares, em uma nova abordagem, precisamos levar em conta que a sistematização de novos conteúdos parte, do procedimento metodológico que adotamos. Assim, cabe ao professor trabalhar com textos que dinamizem a discussão e incitem ao exercício crítico, possibilitando ao aluno ampliar seu entendimento e sua referência em relação à ação política das camadas populares.

Há um amplo leque de vivências não institucionais, espaços vinculados às feiras, vendas de beiras de estradas, e outros já mencionados, onde, na veiculação das várias tradições culturais, produzia-se a negação das representações e práticas dominantes, dando sentido às lutas sociais do século XIX.³⁰ Portanto, propomos que os movimentos sociais sejam analisados enquanto conteúdos, para além da referência institucional de partidos, sindicatos ou fábricas, espaços aos quais foram balizados pela historiografia marxista clássica, como **legítimos e únicos** das lutas verdadeiramente revolucionárias.

É importante registrarmos aqui um artigo escrito por José Carlos Barreiro³¹, publicado na Revista da ANPUH, no qual procura demonstrar que a historiografia marxista clássica tem ignorado, ou até mesmo menosprezado, o espaço onde desenvolveu-se a **experiência** de segmentos subalternos da sociedade. Todavia, alguns estudos enfocam a importância dos movimentos periféricos, como os estudos de Benjamim em relação a Paris do

³⁰ Essa perspectiva é analisada por José Carlos Barreiro na tese de doutoramento "O Cotidiano e o Discurso dos Viajantes: criminalidade, ideologia e luta social no Brasil do século XIX". APUD História em quadro negro: Escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: AMPUH, 1990. Revista da AMPUH. v 9. n. 19.set/89 - fev/90.

³¹ Cf. BARREIRO, José Carlos. **O materialismo histórico e a questão da cultura:** uma sugestão de trabalho com textos da Historiografia Clássica no currículo de 1º e 2º graus. APUD História em quadro negro: Escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: AMPUH, 1990. Revista da AMPUH. v 9. n. 19.set/89 -fev/90.

século XIX, quando analisa a relevância social e política das tabernas,³² da mesma forma, Thompson ao analisar a classe trabalhadora inglesa no século XVIII, aponta para a necessidade de estudar sobre as tabernas e seus frequentadores³³, ou ainda os estudos de Ginsburg ao tratar da cultura européia do século XVI, quando descreve os moinhos enquanto um lugar de encontros e troca de idéias.³⁴

Portanto, interessa-nos chamar a atenção para a possibilidade, não só de incluir, mas de enfatizar a cultura e as lutas sociais no ensino de História, de forma a constituir o verdadeiro sentido do **sujeito revolucionário** que se encontra na margem da história oficial. Sob essa mesma perspectiva Barreiro afirma que:

Resgatar a memória cultural das camadas populares significa, ao mesmo tempo, refutar o marxismo mecanicista da II Internacional e questionar a perspectiva que concebe os homens como produtos passivos de forças materiais que determinam por completo. Assim, a tentativa de introduzir a questão da cultura como fenômeno importante do materialismo histórico permite recuperar as teses de Marx contra Feuerbach e, com elas, a idéia revolucionária de que o povo se educa a partir de sua própria práxis. Através dela os homens constituem-se em sujeitos de sua própria história, modificando continuamente as circunstâncias em que vivem e se transformam a si mesmos. (BARREIRO, 1990, p.114).

A Idade Média, por exemplo, foi e ainda é estigmatizada pelos livros didáticos e pela historiografia em geral, como sendo um período obscuro, estático, de total submissão das camadas populares em relação ao poder instituído da Igreja, de senhores feudais e nobres de várias naturezas. Isso porque é concebida e retratada, tanto pela visão positivista como pela marxista ortodoxa, a partir dos acontecimentos oficiais ligados tão somente às instituições de poder, que faziam parte dele direta ou indiretamente. Porém, vários estudos já

³² Verificar em BENJAMIN, Walter. **A Paris do segundo império em Baudelaire**. APUD KUOTE, Flávio, R. (org). Walter Benjamin. São Paulo: Ática, 1985. Coleção Grandes Cientistas Sociais. v. 50. p. 50.

³³ Cf. THOMPSON, E. P. **The making of the english working class**. London: Penguin Books, 1968. p. 62-64

³⁴ Ver em GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Trad. Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 220-221

conseguiram romper com essa perspectiva parcial e limitada da produção historiográfica sobre o período medieval.

Entre eles podemos destacar a obra **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**, onde Mikhail Bakhtin realiza uma interpretação do que está subjacente às manifestações culturais como o carnaval da Idade Média e no Período Renascentista. O carnaval, segundo o autor, é a segunda vida do povo e se baseia no princípio do riso, e mais,

...durante o carnaval é a própria vida que se representa, e por um certo tempo, o jogo se transforma em vida real.[...] o carnaval da Idade Média, preparado pelos ritos cômicos anteriores, velhos de milhares de anos[...] originou uma linguagem própria de grande riqueza, capaz de expressar as fórmulas e símbolos do carnaval e de transmitir a percepção carnavalesca do mundo, peculiar, porém complexa, do povo. (BAKHTIN. 1987. p. 7-8).

Inúmeros outros exemplos poderiam ser evocados, no entanto, acreditamos que com os já citados, o substrato de nossa reflexão pode ser aferido, ou seja, é fundamental, numa postura do materialismo histórico renovado, que os conteúdos curriculares não fiquem atrelados aos fatos que têm relação com a oficialidade, com os homens apenas representados institucionalmente, mas sim com o homem enquanto sujeito, impulsionador, causador e artífice social; é essencial, portanto, que o professor ensine História edificando-a, enquanto dever de ofício e por opção política.

Ainda assim, devemos lembrar que substituir o livro didático tradicional por um mais crítico não significa a adoção do materialismo histórico renovado, pois mesmo com textos de vanguarda, a História pode continuar a ser usada como verdade acabada. Há que se fazer a articulação entre método histórico e método do materialismo histórico, para que o documento seja trabalhado com a intervenção do sujeito histórico.

O currículo pode ser organizado numa perspectiva temática mas, para não cair no engodo do positivismo, como ocorreu ao Currículo de 1991, deve promover a relação

dialética entre teoria, historiografia e a experiência dos sujeitos históricos, como possibilidade de superação real e efetiva do ensino tradicional, não limitada ao âmbito do discurso, ou melhor, da falácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao início desta dissertação não pretendíamos apresentar nenhuma proposta. Nossa intenção estava vinculada apenas à busca de um repensar a teoria e a metodologia do ensino de História, utilizando o arcabouço do materialismo histórico renovado.

O percurso da sistematização, iniciado do cotidiano docente, destarte, se constituiu em uma vivência que muito nos enriqueceu, e propiciou o emergir de possibilidades de delineamento a alternativas, conforme apontamos no quarto capítulo enquanto sugestões de tematização. A partir dessa interpretação, fica claro que conseguimos um certo avanço na construção de uma reflexão, que constitui o cerne desta dissertação. Eis a razão porque prescindimos de uma conclusão nos moldes tradicionais que aponta para os resultados formais da pesquisa. Isso seria uma incoerência frente à natureza do objeto perquirido e da decisão de analisá-lo com base no método dialético.

Observamos ao longo deste trabalho que a prática social é o ponto de partida do processo metodológico, do entendimento, dos conteúdos, e por conseguinte, da construção de nossos conhecimentos, essa é, talvez, a razão mais importante, haja visto que é tomada aqui como referência, não para concluir, mas para possibilitar reflexões futuras mais profundas e ricas, partindo do princípio de que o conhecimento histórico nunca está pronto e acabado, ao contrário, está em constante movimento por ser um **fato** e não uma coisa, por ser **social** e não metafísico, por ser **histórico** e não absoluto e, por tudo isso, é **contradição** e não harmonia e linearidade, é **mediador** e não determinante ou eterno, é **práxis** e não idealismo ou mecanicismo, é **vivência** e não facticidade, é **totalidade** enquanto compreensão

do real e não totalitário ou fragmento transformado em verdade única. Por fim é **experiência** do presente e do passado em constante diálogo na busca da compreensão do modo de produzir, de pensar e de viver dos homens nos vários lugares e tempos de história.

Acreditamos que a experiência em sentido thompiano e a práxis no sentido marxista são os fundamentos básicos que balizam não só toda a abordagem teórica dessa dissertação, mas também esse momento único em que traçamos essas considerações, que na verdade fluíram de um conjunto de vivências que buscamos sistematizar em contato com o objeto em suas múltiplas determinações.

Se por um lado, o contato com os professores e a análise do Currículo de 1991 permitiu apontar uma série de contradições teóricas e dificuldades cuja solução não depende apenas da força de vontade dos professores, mas de um conjunto de medidas estruturais, por outro lado, devemos admitir que não possuímos respostas aos problemas levantados, a não ser a de que o repensar é nossa obrigação e condição de vida. Destarte, enfatizamos a importância de refletir a problemática que envolve o ensino-aprendizagem, ou seja, a questão do método e dos conteúdos da disciplina de História.

Procuramos, portanto, mais que retratar a situação do ensino, problematizar os aspectos que envolvem a teoria curricular - a elaboração de pressupostos básicos para sua estruturação a partir da prática já existente dos professores da rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba.

O contato com o debate teórico no campo da educação, e em especial do ensino de história, tomados como objeto de estudo, tem possibilitado um constante amadurecimento dos princípios que norteiam **nossa** prática diária como educador. Porém, esse processo de amadurecimento decorre em grande parte da prática profissional, sem a qual esse estudo não passaria de mera especulação, talvez, um fraseado oco.

O debate apresentado em torno da produção historiográfica e de princípios norteadores para discussão do currículo na disciplina de História não ao todo original, pois já foi discutido por outros autores. Ressaltamos, porém, que o que aqui analisamos, assim como tudo o que fazemos, está profundamente marcado pela nossa visão de mundo, de homem e de sociedade que acreditamos construir. Em nosso caso, em se tratando de professores de História, a definição da proposta metodológica, do objeto de estudo, e da forma como analisamos nossos alunos, depende mais do que nunca da concepção de ensino-aprendizagem e da concepção de História que possuímos e assumimos ao nível do currículo.

Portanto, ter claro alguns princípios que norteiam a discussão curricular é fundamental para nós professores na medida em que isso nos auxilia na seleção dos documentos, textos e atividades, enfim, na melhor compreensão e maior envolvimento do aluno no trabalho a ser realizado.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que, como afirmamos ao longo desse trabalho, o aluno elabora seu conhecimento no diálogo com as evidências, no confronto com o real, da mesma forma, nosso contato com os autores de várias vertentes teóricas, professores de História de 5^aa 8^a séries, documentos diversos, constituiu-se de uma experiência singular de produção de conhecimento e de contato com a realidade tal como ela é. Assim como propomos centrar a aprendizagem na realidade social do aluno, considerando-o agente capaz de dispor de conhecimentos a partir de sua própria vida, da mesma forma essa pesquisa é produto da experiência que tivemos na sua estruturação. Entendemos experiência como anseio, busca, alegria, contradição, conflito, indignação, satisfação, ação...enfim, pensamento, construção de conhecimento, vida, movimento, paixão, história.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Kátia Maria. **O livro didático e a popularização do saber histórico.** in.: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História.** 2ªed. ANPUH. São Paulo: Marco Zero, [s.d.].
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.
- _____. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- _____. **Social crisis and curriculum accord.** Educacional Theory - University of Illinois, v. 38. Illinois: University of Illinois, 1988.
- _____. **Education, culture and class power: basil Bernstein and the neo-marxist sociology of education.** Educacional Theory - University of Illinois, v. 42. Illinois: University of Illinois, 1988.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo : Editora Moderna, 1986.
- ARAÚJO VIEIRA, Maria do Pilar de ; et al. **Pesquisa em História.** 2. ed. São Paulo : Editora Ática, 1991.
- BARREIRO, José Carlos. **O materialismo histórico e a questão da cultura: uma sugestão de trabalho com textos da Historiografia Clássica no currículo de 1º e 2º graus.** In: **História em quadro negro: Escola, ensino e aprendizagem.** São Paulo: AMPUH, 1990. Revista da AMPUH. v 9. n. 19.set/89 -fev/90.
- _____. **O cotidiano e o social no Brasil do século XIX . Tese de doutorado. São discurso dos viajantes: criminalidade, ideologia e luta** Paulo: F.F.L.C.H. - U.S.P., 1988.
- BAKTHIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **A Paris do segundo império em Baudelaire.** In: KUOTE, Flávio, R. (org). Walter Benjamin. São Paulo: Ática, 1985. Coleção Grandes Cientistas Sociais. v. 50.
- BERSTEIN, Basil. In: YOUNG, M. F. D. (org.) **Know ledge and control: classification and franving of educational knowlwdge.** Londres: Macwillen, 1971.
- BLOCH, March. 6.ed. **Introdução à história.** Trad. Maria Manoel e Rui Grácio. Lisboa : Publicações Europa-América, [s.d.].
- BOBBIT, C. **The Curriculum.** Arno Press Inc., 1971.

- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Trad. Ana Rabaça. [s.n.] : Publicações Europa-América, [s.d.]
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. em **A economia das Trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.
- BRAUDEL, F. **História e ciências sociais**. Lisboa: Editorial presença, 1976.
- BRESCIANI, Maria Stella; SAMORA, Eni Mesquita de; LEWKOWICZ, Leda. (org.). **Jogos da política imagens, representação e prática**. ANPUH. São Paulo: Marco Zero/ FAPESP, 1992.
- BROM, Jean Marie. **O que é dialética?** Trad. Maria Resende. Lisboa : Edições Antidoto, 1979.
- CABRINI, Conceição; VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rocio; et al **O ensino de história**. 5. ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, R. C. D. **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública: limites, possibilidades e perspectivas**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 1993.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. 9. ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius; et al. **A criação histórica**. Porto Alegre: Oficinas, 1992.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **O método e a educação que queremos**. Documento n. 4. Curitiba: Colégio Medianeira, 1992.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Currículo básico: compromisso Permanente para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública 1989-1992**. Curitiba: PMC, 1989.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Currículo 88. Grupo de Trabalho. Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba: PMC, 1988.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- DECCA, Edgar Salvadori de. **Rebeldia e revolução na história social**. In: BRESCIANI, Maria Stella; SAMORA, Eni Mesquita de; LEWKOWICZ, Leda. (org.). **Jogos da política imagens, representação e prática**. ANPUH. São Paulo: Marco Zero/ FAPESP, 1992.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- FAUSTO, Ruy. **Marx: lógica e política**. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.
- FAZENDA, Ivani . (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo : Cortez , 1991.

- FENELON, Dea. **Pesquisa em história: perspectivas e abordagens.** In : FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 2. ed. São Paulo : Cortez , 1991.
- _____. **Trabalho cultura e história social: perspectivas de investigação.** São Paulo: [s.n.]. 1984.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Indivíduo e emancipação humana: contribuição à discussão da base de formação do educador.** São Paulo : USP, 1988. Tese de doutorado em Educação. .
- FLEISCHER, Helmut. **Concepção marxista da história.** Trad. Maria do Carmo Viana. Lisboa : Edições 70, [s.d.].
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1993.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 5. ed. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis : Vozes, 1987.
- FOULQUIÉ, Paul. **A dialética.** 3. ed. Trad. Luiz A. Caeiro. [s.n.] : , [s.d.].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.
- _____. **Educação e Mudança.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- _____. **Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?** In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- _____. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1983.
- FURET, François. **Oficina da história.** Trad. Felipe Jano. Lisboa : Garrida, [s.d.]
- FURTADO, C; HORN, Geraldo B. **Planejamento de História: 7ª e 8ª séries.** Curitiba: Colégio Nossa Senhora Medianeira, 1994.
- GAGLIARI, Célia Morato; et al. **Reflexão sobre a prática diária no ensino de história.** In: REVISTA ANPUH . Revista Brasileira de História. História em quadro negro. São Paulo: Marco Zero, v. 9. n. 19, setembro de 1989 / fevereiro de 1990.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil: (1964 - 1985).** São Paulo : Cortez, 1993.
- GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** Trad. Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. 3. ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso; Carlos Nelson Coutinho; Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 6 ed. Trad. Carlos nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1988.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Trad. Dilson Bento de Faria Ferreira lima.. Rio de Janeiro : Editora Civilização Brasileira S.A., 1993.

HISTÓRIA E HISTORICIDADE. **Panfletos**. Lisboa : Garrida, [s.d.].

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

HOBBSAWN, E.J. **Bandidos**. 2.ed. Trad. Donalson Magalhães Ganschsen. Rio de Janeiro : Editora forense, 1976.

_____. **Rebeldes primitivos: estudos de formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX**. 2. ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1978.

_____. **História do marxismo: marxismo no tempo de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho ; Neméia Salles. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____. **Revolucionários**. Trad. João Carlos; Vitor Garcia; Adelângela S. Garcia. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

_____. **Os trabalhadores**. Trad. Marina Leão Teixeira Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.

KLEIN, Lígia R; CAVAZOTTI, Maria A. **Elementos teórico-metodológicos do currículo básico**. In: CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação; Departamento de Ensino; Gerência de Ensino Fundamental e Pré-escolar. Currículo básico: compromisso Permanente para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública 1989-1992. Curitiba: PMC, 1989.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 22. ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo : Cortez, 1988.

_____. **Para estudar o trabalho como princípio educativo na universidade**. Categorias teórico-metodológicas. Curitiba : UFPR, 1993. Tese.

_____. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3 ed. São Paul: Cortez, 1989.

- KOPNIN P. V. **A dialética como lógica e a teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- LE GOFF, Jaques. **A História nova**. 2.ed. trad. Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- _____. **História e memória**. 3.ed. trad. Bernardo Leitão. Campinas : Editora da Unicamp, 1994.
- _____. **Reflexões sobre a História**. Trad. Antônio José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, [s.d.].
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética**. 3. ed. Trd.Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.
- LERENA, Carlos. **Trabalho e formação em Marx**. In: SILVA, Tomas Tadeu da. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: ANDE. Ano 03. nº 06. 1983. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social**. In: ANDE. Ano 04. nº 08. 1984. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. **Didática e prática histórico-social**. In: ANDE. Ano 06. nº 11. 1986. São Paulo: Cortez, 1986.
- LÖWY, Michel. **Método dialético e teoria política**. 3. ed. Trad.Reginaldo Di Piesa. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1985.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.
- MACHADO, Cacilda da Silva; FURTADO, Cláudia; ANGELINI, R. A. **A obra de Edward Palmer Thompson**. Curitiba: Maio de 1990.)
- MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci**. In: SILVA, Tomas Tadeu da. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- MARX, Karl, 1818-1883. **O 18 brumário de Luis Bonaparte**. Trad. José Barata Monza Ribeiro; Eduardo Chintas. Lisboa : Editora Avante, 1982.
- _____. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1-o processo de produção do capital. V. II. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro : Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- _____. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Ed. Estampa, 1973.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. v. I. São Paulo : Edições Sociais, 1975.

- _____. **A ideologia alemã**. Vol. I. 3.ed. Trad. Conceição Jardim; Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa : Editora presença, [s.d.].
- MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.
- NADAI, Elza; BITTENCOURT. **O ensino de história e a pedagogia do cidadão**. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. Editora contexto, 1992.
- NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- PINSKY, Jaime.(org.) . **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo : Editora contexto, 1992.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. 3.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1985.
- REVISTA ANDE. São Paulo : Editora Cortez, ano 1, n.2, 1981.
- _____. São Paulo : Editora Cortez, ano 3, n.6, 1983.
- _____. São Paulo : Editora Cortez, ano 4, n.7, 1984.
- _____. São Paulo : Editora Cortez, ano 4, n.8, 1984.
- _____. São Paulo : Editora Cortez, ano 6, n.11, 1986.
- _____. São Paulo : Editora Cortez, ano 7, n.13, 1988.
- REVISTA ANPUH . **Revista Brasileira de História. Sociedade e trabalho na História**. São Paulo, Marco Zero, v. 6. n. 11, 1986.
- _____. **Revista Brasileira de História. História em quadro negro**. São Paulo: Marco Zero, v. 9. n. 19, setembro de 1989 / fevereiro de 1990.
- SANTOS, José Luiz. **O que é cultura?** 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, [s.d.]. Coleção Primeiros Passos.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, CENP. **Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau**. São Paulo: SEE, 1986.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo : Paz e terra, 1980.
- _____. **Escola e democracia**. 29 Ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.
- _____. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira**. In: ANDE. Ano 04. n. 07. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

- _____. **Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira.** In: ANDE. Ano 06. n. 11. São Paulo: Editora Cortez, 1986.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade.** Trad. maria Paula Duarte. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Entrevista concedida a Geraldo B. Horn.** Curitiba, 22 dez. 1994.
- SCHULTZ, Theodore. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SILVA, M. A. **Repensando a história.** 2. ed. São Paulo : ANPUH; Editora Marco Zero, 1981.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não diretivas.** Lisboa: Moraes, 1974.
- _____. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa: Moraes, 1977.
- TABA, Hilda. **Elaboration del currículo: teoria y práctica.** Buenos Aires: Editorial Traquel S. A., 1974.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In : SILVA, Tomas T. da. **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre : Artes médicas, 1991.
- _____. **Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudio sobre la crisis de la sociedad preindustrial.** 3.ed. Barcelona : Editorial Crítica, 1989.
- _____. **A formação da classe operária I: a árvore da liberdade.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- _____. **A formação da classe operária II: a maldição de Adão.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- _____. **A formação da classe operária III: a força dos trabalhadores.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- _____. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros - uma crítica aos pressupostos de Althusser.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1981.
- _____. **The making of the english working class.** London: Penguin Books, 1968.

- TRINDADE, Judite M. B; SHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **Formação da sociedade brasileira**. Curitiba: Editora UFPR, 1992.
- TULIO, Guaraciaba. **A problematização da educação e algumas de suas manifestações na literatura pedagógica**. [s.l.]:[s.n.],198[?]. Tese de Mestrado.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VASCONCELOS, C. S. **Metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: PUC, 1982. Dissertação de mestrado.
- _____. **Subsídios metodológicos para uma educação libertadora na escola**. São Paulo: Libertad, 1989.
- _____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993. Cadernos pedagógicos Libertad.
- VASQUEZ, A. Sanchez. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso. São Paulo : Paz e Terra, 1990.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Trad. Antônio José da Silva Moreira. Lisboa : Edições 70, 1987.
- YOUNG, M. F. D. (org.) **Know ledge and control: classification and franving of educational knowlwdge**. Londres: Macwillen, 1971.
- WRIGHT, Olin Erik. **Reconstruindo o marxismo**. 5.ed. Trad.Pedrinho A. Guareshi.. Petrópolis : Vozes, 1993.